

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Expansión y desigualdad:
tendencias y políticas en Argentina y América Latina

Ana María Ezcurra (coordinadora)

Ana Cambours de Donini

Adriana Chiroleu

Ana Ezcurra

Silvina Feeney

Norberto Fernández Lamarra

Pablo García

Nora Gluz

Jorge Gorostiaga

María del Carmen Parrino

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

DERECHO A LA EDUCACIÓN

**Expansión y desigualdad:
tendencias y políticas en Argentina y América Latina**

Ana María Ezcurra (coordinadora)

Ana Cambours de Donini

Adriana Chiroleu

Ana Ezcurra

Silvina Feeney

Norberto Fernández Lamarra

Pablo García

Nora Gluz

Jorge Gorostiaga

María del Carmen Parrino

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

ÍNDICE

Prólogo. Norberto Fernández Lamarra	7
Presentación. Ana María Ezcurra	9
Educación superior: una masificación que incluye y desigualta. Ana María Ezcurra	21
Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. Adriana Chiroleu	53
Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga	71
La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. María del Carmen Parrino	85
¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario. Nora Gluz	109
El desafío de educar en contextos de desigualdad. Pablo García	125
El currículum, su rol principal en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario. Silvina Feeney	145
Epílogo. Norberto Fernández Lamarra	159

Derecho a la educación : expansión y desigualdad : tendencias y políticas en Argentina y América Latina / Norberto Fernández Lamarra ... [et al.] ; compilado por Ana María Ezcurra.- 1a ed.- Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-4151-90-2

1. Ciencias de la Educación. 2. Acceso a la Educación. I. Fernández Lamarra, Norberto.
II. Ezcurra, Ana María, comp.
CDD 370.982

PROLOGO

El proceso de masificación de la educación es un signo de nuestra época. La expansión de los sistemas educativos desde las últimas décadas del siglo XX se combina actualmente con la ampliación de las trayectorias escolares de los niños, jóvenes y adolescentes. Los niños inician su escolarización a edades cada vez más tempranas y extienden su permanencia en el sistema educativo por más tiempo. Ahora bien, detrás de esta situación general, se ocultan situaciones de desigualdad que afectan principalmente a los más pobres. El progresivo crecimiento de las tasas de ingreso al sistema educativo no es uniforme. Las niñas, niños y jóvenes que viven en áreas rurales, los provenientes de pueblos originarios o quienes viven en áreas urbanas marginales carecen de iguales condiciones de acceso a la escolarización. Asimismo, estos grupos son los que presentan mayores dificultades en lo que respecta a la continuidad en sus trayectorias escolares. Si observamos los niveles superiores del sistema educativo, estas problemáticas se agravan. Durante mucho tiempo se buscó las causas de estos problemas en las características propias de los sectores más vulnerables y recién muy recientemente la mirada se ha vuelto hacia el propio sistema educativo y el funcionamiento de sus instituciones a partir de prácticas pedagógicas y de gestión excluyentes.

Estudios, trabajos y reflexiones sobre estas y otras problemáticas vinculadas a la cuestión de las relaciones entre desigualdad social y la educación forman parte de los intereses del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero desde su creación. En el año 2011 hemos publicado junto a la colega María de Fátima Costa de Paula el libro titulado "La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades". Este libro, además de incluir la investigación posdoctoral de la colega María de Fátima que tuvo la oportunidad de dirigir, incluye estudios de otros destacados colegas de la región para analizar la situación de Argentina, Cuba, Brasil, Chile, México y Venezuela.

Con el objeto de continuar con el análisis y los estudios de la relación entre desigualdad social y educación, en el marco del NIFEDE/UNTREF hemos desarrollado el dictado de un seminario de posgrado que los aborde. Este seminario se tituló "Desigualdad Social y Educación" y se dictó en el año 2016 como parte de la oferta de formación electiva para estudiantes de maestría y especializaciones del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación.

La convocatoria a la colega Dra. Ana Ezcurra para abordar estas temáticas en el marco un seminario en el marco nuestro Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación se basó en el reconocimiento de su experiencia en investigación y sus publicaciones en los temas vinculados a la democratización de la educación superior. El seminario además se complementó con la convocatoria a otros destacados colegas, muchos de ellos con una vasta producción en la temática para pensar las políticas de inclusión tanto en el nivel superior como en la educación media. El seminario tuvo una importante aceptación de parte de los estudiantes de nuestras carreras de Maestría y Especializaciones.

Con el objetivo de seguir compartiendo resultados de investigación y reflexiones del equipo académico que se conformó para el dictado del seminario, se planteó la posibilidad de la preparación de esta publicación que hoy llega a todos ustedes.

Desde la dirección del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de UNTREF consideramos fundamental y estratégico que la reflexión sobre la cuestión de la desigualdad social y sus vínculos con la educación permee las decisiones que afectarán la planificación y gestión de las políticas educativas en nuestra región en estas primeras décadas del siglo XXI. Por eso hemos decidido continuar con esta línea de trabajo dictando otros seminarios vinculados a esta temática, por ejemplo, uno a cargo de la Dra. Nora Gluz y otros colegas titulado "Desigualdades escolares en contextos de exclusión social: un análisis de las dinámicas de reproducción y resistencia en el capitalismo actual" durante el año 2017. Del mismo modo, se están ejecutando en el marco de la convocatoria de Proyectos de Investigación del Bienio 2018-2019 en

la Universidad Nacional de Tres de Febrero proyectos que ponen su foco de atención en estas temáticas. Entre ellos vale destacar el proyecto que desarrolla la Dra. Ana María Ezcurra titulado “Desigualdad social y educación superior. El caso de América Latina”, el proyecto dirigido por la Dra. María del Carmen Parrino, titulado “La graduación y el abandono en los Posgrados. Estudio de las carreras de UNTREF” y el proyecto dirigido por el Dr. Pablo García, titulado “Estrategias de inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad. Estudio de casos múltiples en el conurbano bonaerense”.

También con el objetivo de profundizar las reflexiones sobre estas temáticas durante el año 2018 el NIFEDE/ UNTREF ha organizado, junto con la Sociedad Española de Pedagogía, el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía y se ha elegido como uno de los ejes para las presentaciones de trabajo en el congreso la temática de “Derecho a la Educación: diversidad y desigualdad”. Este ha sido uno de los ejes que más trabajos ha concentrado en las presentaciones al congreso. Más de 100 colegas de Argentina, Brasil, Colombia, México y Chile, entre otros países han compartido sus reflexiones sobre la temática de la desigualdad y su impacto en los sistemas educativos, lo cual da cuenta del interés de la comunidad académica de continuar investigando, debatiendo y reflexionando sobre el tema.

Con esta publicación, el NIFEDE cumple con su estrategia de difundir sus actividades docentes e investigaciones de su cuerpo docente e invitados para compartir con la comunidad académica argentina y latinoamericana y con todos los colegas interesados en las problemáticas vinculadas con la democratización de la educación y la inclusión educativa.

Esperamos que este libro –que tendrá una amplia difusión- sea de interés para los colegas de Argentina y de otros países de América Latina y de otras regiones del mundo y nos permita fortalecer vínculos académicos.

Quisiera incluir en estas líneas un especial agradecimiento a la profesora Dra. Ana María Ezcurra por coordinar esta publicación, así como para cada uno de los autores que han realizado sus aportes académicos para la concreción de este libro: Adriana Chiroleu, Ana Cambours de Donini, Jorge Gorostiaga, María del Carmen Parrino, Nora Gluz, Silvina Feeney y Pablo García. También quiero expresar mi agradecimiento al Dr. Pablo García por su cooperación en la organización de esta publicación.

Finalmente, agradezco a la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en particular a su Rectorado, por su apoyo constante a nuestras tareas de docencia e investigación en esta y otras múltiples temáticas.

Ojalá esta publicación impulse nuevas investigaciones y el desarrollo de tesis de doctorado y maestría que posibiliten profundizar los avances que estamos presentando y contribuyen a convertir esta temática en un área prioritaria para las políticas y la investigación educativa tanto en nuestro país como en otros países de América Latina.

Norberto Fernández Lamarra

Director de Posgrados – UNTREF

Director del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) - UNTREF

PRESENTACIÓN

Ana María Ezcurra

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

Esta compilación aborda la problemática del vínculo entre *educación y desigualdad social* a nivel mundial y latinoamericano, con acento en los tramos medio y superior. Por un lado, el libro examina algunas *tendencias internacionales* en la materia. También explora *hipótesis explicativas*: factores críticos para la reproducción o superación de esas desigualdades educativas. Y además estudia ciertas *políticas públicas e institucionales* en el rubro.

El texto reúne a un destacado grupo de investigadores que en 2016 integró un equipo a cargo del Seminario «Educación y desigualdad social», que se desarrolló en el ciclo de posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero dirigido por el profesor Norberto Fernández Lamarra, a quien mucho agradecemos su iniciativa, orientación académica, aliento y apoyo.

Asimismo, el libro –al igual que el Seminario– acentúa los procesos de construcción de conocimientos, y por eso presenta investigaciones, de campo y documentales, y recalca el análisis crítico de conceptos como democratización, inclusión y exclusión educativas, capital cultural, entre otros.

1. Sobre el alza de la desigualdad

1.1 Una vulnerabilidad de masas

En las últimas décadas, desde los años 1980, se da una desigualdad social en alza intensa. Se trata de una tendencia extendida, de *escala global*. En efecto, se constata en países centrales como Estados Unidos, buena parte de Europa, y más en general en la mayoría de los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (Bourguignon, 2016; Dubet, 2015). También ha prorrumpido en países clave de Asia como China, India e Indonesia, y en África Subsahariana (Keeley, 2015).

Al respecto, y en materia de «economías emergentes», la OCDE (2011) aduce que «un período de crecimiento fuerte y sostenido permitió que (aquéllas) sacaran a millones de personas de la pobreza absoluta. Pero los beneficios no se distribuyeron equitativamente, y la desigualdad en el ingreso subió aún más. Entre los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) solo Brasil logró una merma robusta de la desigualdad» (p. 2).¹

A la vez, y según lo expuesto, es una tendencia de *largo aliento*, estructural. En esa línea, la OCDE (2015) anota que «la desigualdad en el ingreso no solamente se abultó en tiempos económicos malos, sino también en los buenos» (p. 21).

Además, un rasgo *estructurador, nodal y distintivo*, es que afecta a *contingentes sociales muy amplios*. En ese sentido, el informe de OXFAM (2015): «Wealth: having it all and wanting more», alerta sobre la irrupción de una concentración extraordinaria de la riqueza global en una elite pequeña, un proceso que desde 2010 incluso se acelera. En efecto, asienta que «en 2014, el 1% más pudiente de la población poseía el 48% de esa riqueza, por lo que el 99% debía compartir el 52% restante. Por otro lado, el grueso de dicho 52% está en manos del 20% más aventajado, por lo que solo el 5.5% queda para el 80% de las personas del planeta» (p. 2).

¹ Por lo regular, la información disponible sobre desigualdad social a escala internacional refiere a la distribución de ingresos.

Una digresión: OXFAM (2015) agrega que unos pocos sectores económicos han contribuido a tamaña acumulación: sobre todo, corporaciones de finanzas, seguros, salud y farmacéuticas, que detentan una influencia política formidable, con el uso explícito de grandes recursos para el cabildeo de gobiernos, candidatos y campañas electorales en materia de políticas públicas.

Por consiguiente, plasma un patrón de concentración que lateraliza a la enorme mayoría de la población. A la vez, en el seno de esa mayoría hay *frangas peculiarmente perjudicadas*, por añadidura *muy vastas*. Al respecto, la OCDE (2015) señala que focalizarse exclusivamente en aquel 1% superior puede oscurecer un dato crucial: «la situación declinante de los hogares de bajos ingresos». Y «no se trata de un grupo pequeño», ya que abarca alrededor del 40% de la población (p. 21). Por ende, también engloba a «clases medias vulnerables». Por eso, «los programas anti-pobreza no serán suficientes» (OCDE, 2014, p. 3).

Ello converge con los aportes del sociólogo francés Robert Castel, quien subraya que sobrevino una *vulnerabilidad de masas*, que aqueja a franjas sociales abultadas. Una nueva cuestión social. Así, «no hay nada de marginal» (Castel, 1997, p. 413).

Según el autor, ¿cuál es su origen? Un «cambio de régimen en el capitalismo», un «quiebre decisivo» (Castel, 2012, pp. 16, 17). ¿Cuál? La crisis de la sociedad salarial: en ésta, el empleo asalariado ocupa una posición hegemónica y su eje es la protección del trabajador en el mercado. Es decir, las mayorías obtienen garantías y derechos en su carácter de asalariados. El autor precisa que, en rigor, se da un «deterioro», una degradación de la condición salarial (Castel, 2012, p. 78). Su rasgo nuclear es la *precarización del trabajo*, empleos mal pagados, inestables, no protegidos, con la consiguiente aparición de *riesgos, incertidumbres y nuevas desigualdades* (Castel, 2012, p. 279). Una precarización que también aflige a «estratos intermedios» que corren «el peligro de caer»: la «desestabilización de los estables». Y ello «confirma que no basta con tratar la cuestión social a partir de los márgenes, y contentarse con denunciar «la exclusión»» (Castel, 1997, p. 414).

En efecto, Robert Castel (2012, 2004) efectúa una crítica incisiva al concepto de exclusión, que se impuso «como una palabra comodín, para declinar todas las variedades de la miseria del mundo». A su juicio, una noción tramposa. Por ello llama a una «gran reserva» en el uso del término, «e incluso la mayoría de las veces a...excluirlo». ¿Por qué? Según el autor, no es una «noción analítica»: resulta demasiado general, engloba situaciones diferentes y borra la especificidad de cada una. O sea, abarca circunstancias tan heterogéneas que no permite analizar ninguna, ni «llevar a cabo investigaciones precisas» sobre sus contenidos. Además, constituye una «calificación puramente negativa», que nombra una «falta sin decir en qué consiste». Sobre todo, recalca un límite, y encubre los procesos que lo causan. Procesos que «atravesan el conjunto de la sociedad», y se gestan en su «centro» y «no en la periferia» (Castel, 2012, pp. 257, 258, 260). En definitiva, circunscribe y acentúa solo un extremo de una vulnerabilidad de masas que atañe a «amplias capas populares». Por eso, se impone «un poco más de rigor» en los usos del término (Castel, 2004, pp. 29, 31).

Finalmente, y por otra parte, cabe consignar que aquella tendencia global al alza de la desigualdad tuvo una excepción en la primera década del siglo XXI. En efecto, y como señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2016), durante 2002-2013 en la región se dio una disminución persistente de la desigualdad medida por ingresos, con mermas significativas de la pobreza y la indigencia. Sin embargo, poco después la propia CEPAL (2017) puso en entredicho los alcances de esa mejora, y así advirtió que «aunque a partir de comienzos del nuevo milenio la región presentó avances importantes en la reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso personal, un análisis más amplio sugiere que (esos progresos) son relativos». Al respecto, agrega que «no hubo un reparto más equitativo de las retribuciones a los factores capital y trabajo», y que además la desigualdad en la distribución de la *riqueza* no solo no amenguó, sino que incluso se acentuó «en lo referente a los activos financieros» (p. 13).

1.2 Reformas de mercado y papel del capital cultural. Notas preliminares

En suma, en las últimas cuatro décadas irrumpe a nivel global una tendencia muy extendida: una desigualdad social exacerbada, una vulnerabilidad de masas. ¿Por qué? Parafraseando a Robert Castel (2012),

cabe postular que actualmente «nadie puede tener la pretensión de proponer una teoría de conjunto» en la materia, aunque sí es factible plantear algunas conjeturas (p. 17).

Una hipótesis es que un factor eminente fue la *generalización de reformas de mercado*, un proceso de alcance planetario. También en China e India. Al respecto, Francois Bourguignon (2016) profesor de la Escuela de Economía de París, acota que “la liberalización económica (...) jugó un rol relevante (...). En (el caso de) China, (se trata de) las reformas de mercado iniciadas por Deng Xiaoping en los 1980s (...), al igual que las que India emprendió a comienzos de los 1990s (...) Tales reformas (...) crearon una nueva elite, a la vez que dejaban atrás a muchos ciudadanos, aumentando así la desigualdad doméstica. La misma ruta hacia la liberalización económica ha contribuido a una desigualdad creciente en el mundo desarrollado” (p. 14).

Por otra parte, y en palabras de Pierre Rosanvallon (2016), de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales (París), en buena parte del globo esas reformas apuntaron a la *erosión de políticas redistributivas* propias del Estado Social, un reformismo que tras la Segunda Guerra Mundial situó a la redistribución y contracción de la desigualdad como prioridades gubernamentales principales (Atkinson, 2016). Se trata del paradigma neoliberal (Ezcurra, 1998), una contrarreforma cuyo «corazón» enfila a «deconstruir el edificio de los derechos sociales y a rebajar el papel del Estado Social, que es su elemento clave» (Castel, 2012, p. 208). Una contrarreforma que arrancó en los años 1980 y que en la década siguiente, con el colapso del comunismo histórico, se expandió y logró una hegemonía notable a escala planetaria (Anderson, 2003; Ezcurra, 1998).

Entonces, y como argumenta Ronald Inglehart (2016) de la Universidad de Michigan, *el ascenso o declive de la desigualdad* son finalmente una *cuestión política*. Así, y sobre la desigualdad económica, el autor aprecia que “durante el último siglo, (esa) desigualdad en el mundo desarrollado ha trazado una curva en U masiva: al principio alta, luego cuesta abajo y después trepando de nuevo, bruscamente (...) Lo que la mayoría de los análisis sobre este tema omite (...) es el (hecho de) que tanto esa caída inicial de la desigualdad, cuanto su incremento posterior (...), se asocian con cambios en el balance de poder entre elites y masas (...) En otras palabras, la medida en que la desigualdad sube o baja es finalmente una cuestión política” (pp. 2, 4).

En la misma línea, Francois Dubet (2015) asienta que «la explosión de las desigualdades no es en modo alguno una fatalidad...» (p. 23). Es decir, no es resultante de mecanismos ciegos, irresistibles. En otros términos, *no hay itinerarios predeterminados, inexorables*. La propia OCDE (2015) remarca que «acerca del avance de las desigualdades, no hay nada inevitable» (p. 36). Y F. Dubet añade: «lo que ahonda las desigualdades no son las <leyes> implacables de la globalización, sino las relaciones de fuerza ideológicas y políticas dentro de cada sociedad» (p. 22).

En definitiva, la escalada de la desigualdad no es forzosa. Constituye *una opción, no un destino*. Y por eso remite a la *gravitación de lo político* (Ezcurra, 2013). Por consiguiente, en buena medida pero no solo, es un tema de *poder y políticas públicas*.

Por otra parte, y como es sabido, la desigualdad y su ensanche no se limitan al deterioro de la condición salarial, ni son solamente económicos (ingresos, riqueza). Más aún, y con Pierre Bourdieu, aquí se afirma la *primacía del capital cultural como componente y matriz primordial de desigualdades* (Ezcurra, 2011).² En efecto, P. Bourdieu da al capital cultural un realce categórico. Así, es priorizado como un quid cimero, un meollo estructurador de las sociedades. En ese sentido, y junto con el capital económico, es ponderado como el principio de diferenciación social dominante, y por eso como constituyente primario de clases sociales (Ezcurra, 2011).

Por ende, el capital cultural, su disímil distribución, *funda clases y desigualdad social*. «De ahí el calibre, el rol estructural concluyente, y clasista, de las instituciones educativas cuando de hecho operan como reproductoras de esa desigualdad cultural» (Ezcurra, 2011, p. 42). Entonces, aquí también se realza el *papel instituyente de la educación en la construcción de desigualdad* –si bien en ello tampoco hay *nada ineludible*, como veremos.

² El concepto de capital cultural es retomado en el capítulo 1, a cargo de la autora.

A la vez, cabe recordar que esa *eficacia propia de la educación* en la producción y reproducción de desigualdad *precede a las reformas de mercado* inauguradas en los años 1980. De hecho, un trabajo pionero, clásico y sumamente influyente en la materia: «Los herederos. Los estudiantes y la cultura», de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2003), fue publicado en 1964. Así, y en el caso del ciclo superior, dicha eficacia se asocia con la *masificación* que irrumpe al fin de la Segunda Guerra Mundial, con la consiguiente *incorporación de franjas de posición social en desventaja* en la distribución de capital económico y cultural.

1.3 Riesgos políticos. Un proceso emergente

Desde hace unos años, la desigualdad social vuelve al centro de la escena global en discursos políticos, producción académica, agenda de organismos multilaterales, entre otros ámbitos. Un emergente fue la resonancia internacional rotunda que suscitó la obra del francés Thomas Piketty (2014), «El capitalismo en el siglo XXI», que puso foco en esa problemática.

Además, y según Pew Research Center (2014), la desigualdad arrecia como *preocupación de la población* a escala mundial. Así lo evidencia una encuesta que aplicó en 44 países a 48.643 participantes (marzo-junio de 2014). Al respecto, indica que «hay un desasosiego generalizado sobre la desigualdad. Mayorías de todas las naciones estudiadas dicen que la brecha entre ricos y pobres es un gran problema en sus países, y en 28 de esos Estados juzgan que se trata de una dificultad *muy grande*» (p. 3).

Por otra parte, ese informe agrega que también despunta *inquietud en las «élites»*, a nivel planetario. Y cita el Reporte del Foro Económico Mundial 2015 que encumbró a la ascendente desigualdad en el ingreso como el desafío global número uno (World Economic Forum Report, 2015). El Reporte se basa en una encuesta internacional que administró a 1.767 dirigentes de empresas (43.0%), la academia (22.0%) y la sociedad civil (19.0%), gobiernos (9.0%) y organismos internacionales (7.0%). Por lo tanto, el estudio situó la desigualdad en la cúspide, por encima de otros desafíos como el alza del desempleo y la «competencia geoestratégica», y el debilitamiento de la democracia representativa. Al respecto, el Reporte advierte que «ello afecta a todos los países del orbe. En naciones desarrolladas y en desarrollo por igual, usualmente la mitad más pobre de la población apenas controla menos del 10% de la riqueza. Éste es un reto universal que el mundo entero debe encarar» (World Economic Forum Report, 2015, p. 8).

Ese foco del Foro Económico en la desigualdad persistió, e incluso en su Reporte 2017 hasta baraja la idea de inclusión: «en los últimos años, ha germinado un consenso de orden internacional acerca de la necesidad de un modelo de crecimiento y desarrollo más inclusivo» (World Economic Forum, 2017, p. vii).

En ese marco, en círculos políticos y académicos occidentales recientemente afloran alarmas por los *riesgos políticos* de esa desigualdad redoblada. ¿Cuáles? Sobre todo se realza el avance de *nacionalismos xenofóbicos antiglobalización*, especialmente en Estados Unidos y Europa, con frecuencia rotulados como populismos –entre otros, Chantal Mouffe (2017), de la Universidad de Westminster (Londres), coincide y los cataloga como «derecha populista».

A su turno, la Munich Security Conference 2017 identificó ese riesgo en su Reporte «Post-Truth, Post-West, Post-Order?». Esta Conferencia es un foro anual que desde hace poco más de cincuenta años reúne en febrero a dirigentes políticos, sociales y académicos del planeta para el análisis de desafíos globales de seguridad. Así, dicho Reporte asevera que «el mundo enfrenta un momento iliberal. En Occidente y más allá fuerzas iliberales ganan terreno. Desde adentro, ciertas sociedades occidentales se encuentran afligidas por la emergencia de movimientos populistas que se oponen a elementos críticos del statu quo liberal-democrático» (p. 6).

Por ende, y en primer término, la Munich Security Conference 2017 *deslinda el problema*. Además procura *explicarlo*. Y para ello alude a esa «mayoría de ciudadanos» dañados por el atasco o la contracción de ingresos. Es decir, refiere a aquella *desigualdad económica amplificada* como factor causal. Empero, señala que ello no es todo, ya que convergen otros condicionantes, de tipo *ideológico*: «asimismo hay una reacción negativa contra el llamado «globalismo», que nutre esa ola populista (...) Los partidos populistas impugnan la modernización cultural de las sociedades occidentales, y se rebelan ante lo que perciben como amenazas

para la nación, desde la inmigración a las elites cosmopolitas e instituciones internacionales. Desestiman el pluralismo (y otros) ingredientes esenciales de las democracias liberales» (p. 6).

Entonces, florecen nacionalismos iliberales antiinmigrantes que, en parte, abrevan en esos agravios socioeconómicos. Según Chantal Mouffe (2017), arraigan sobre todo en «sectores populares» «perdedores de la globalización» (s/p). Por su lado, Robert Castel (2012) opina que no se trata de las «capas más pobres», sino de franjas que tienen «la sensación de que no se hace nada por ellas, y que los <ellos> de arriba y los <ellos> de abajo prosperan a sus expensas». Un «tipo de conciencia popular» que se ha vuelto a la vez contra los de más arriba y los de más abajo (p. 284).

Sin embargo, Pierre Rosanvallon (2016) alerta que *mucho se habla y poco se hace*. Así anota que «recientemente, ha habido abundante discusión sobre la desigualdad económica ascendente en el mundo desarrollado, junto con un juicio generalizado de que el problema ha alcanzado proporciones intolerables. Pero al mismo tiempo se ha hecho poco para encarar la situación; en cambio, hay una aceptación tácita de muchas formas específicas de desigualdad y de los procesos que la producen. El resultado es un descontento extendido junto con una pasividad práctica» (p. 16). El Foro Económico Mundial coincide: «(...) se trata de un consenso básicamente direccional: constituye un tópico de discusión, más que una agenda de acción» (World Economic Forum, 2017, p. vii).

1.4 La educación: una dinámica paradójica

Como ya se indicó, este libro aborda la problemática de la desigualdad social en el campo educativo. Y se basa en algunas *hipótesis generales de orden global*, que *explora* en sus capítulos y que se exponen a continuación, si bien de modo parcial.

I. Por un lado, se remarca que en las últimas décadas se dio una *masificación* educativa extraordinaria, una expansión de la matrícula potente y continua. Ello comportó un mayor ingreso de franjas de *posición social* en desventaja en la distribución de diversas formas de capital –en otras conceptualizaciones, *nivel o estatus socioeconómico* desfavorecido.

A su turno, esa incorporación trajo consigo la generación de *nuevas formas de desigualdad*, altas y crecientes, que aquejan justamente a esos sectores ahora incluidos, y que por ende surgen asociadas con ese ingreso. Como alega Francois Dubet (2015), tuvo lugar una «transformación de la naturaleza misma» de las desigualdades (p. 26). Un proceso que aflige a *contingentes muy amplios*: en términos de Robert Castel, una vulnerabilidad de masas.

Así pues, plasma una dinámica paradójica: un progreso descollante en el ingreso, y una reproducción cambiante y en suba de las desigualdades educativas. Un curso que persistió e incluso se acentuó desde la irrupción de aquellas reformas de mercado de alcance global.

II. Por otra parte, y como ya se anotó, aquí se hace hincapié en la *eficacia propia de la educación* en la producción y reproducción de esas desigualdades. Es decir, se subraya el rol del sistema educativo como factor causal. Una matriz que provoca efectos, sí, pero que también es *resultado de condiciones sociales de producción*. Al respecto, cabe la imagen propuesta por Pierre Bourdieu: un sistema «estructurante» y a la vez «estructurado», causa y consecuencia (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 181).

En esa línea, Francois Dubet (2015) asegura que «(...) la escuela sigue siendo una máquina de producir desigualdades y de reproducirlas entre las generaciones» (p. 29). Y completa: «(...) la escuela no es el receptáculo pasivo de las desigualdades sociales: la <caja negra> escolar opera, al igual que todos los actores concernidos» (p. 31). Por lo tanto, la escuela es activa en la materia, y los actores obran.

En particular, aquí se recalca el papel crítico de la *enseñanza*, las *instituciones* y sus *prácticas establecidas* –un *paradigma organizacional*, como se verá más adelante.³ Según Pierre Bourdieu (2003), ello involucra

³ Capítulo 1.

«mecanismos extremadamente complejos» de tipo institucional (p.108), que a nuestro juicio aún exigen bastante investigación empírica y teórica.

III. Además, y con igual énfasis, aquí se recusa cualquier lectura fatalista, mecanicista: la idea de que el sistema educativo constituye un engranaje que *reproduce irremediablemente*. Por lo tanto, se insiste en que no hay reproducción forzosa, determinaciones ineludibles y lineales. No actúan fuerzas ni estructuras incontrolables, *externas a las prácticas, afuera de los acontecimientos* (Foucault, 1972). Desde ya, esta visión trasciende al sistema educativo y refiere a cuestiones de teoría social más general.

En un sentido similar, Brian Keeley (2015) mantiene que «el origen social se encuentra fuertemente vinculado con el desempeño educativo de niños y jóvenes. Sin embargo, y como muestran los estudios PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), esta «regla» puede ser quebrada (...) Algunos países proceden mucho mejor que otros en la reducción del impacto de ese origen social» (p. 85).

Por consiguiente, y al igual que la desigualdad social en general, se trata de opciones y no de destinos. De ahí el poder capital de las *políticas, públicas e institucionales*. En otros términos, aquí se destaca el rol instituyente de la educación en la reproducción pero también en la *superación de las desigualdades*.

2. La estructura del libro

El libro se organiza en siete capítulos, y en este apartado se lleva a cabo una presentación de cada uno de ellos –no se apunta a una síntesis, sino a la exposición y comentarios de ciertos contenidos.

En primer término, el capítulo «Educación superior: una masificación que incluye y desiguala», de Ana María Ezcurra, enfoca el ciclo terciario y examina un grupo de *tendencias globales*. Entre ellas una *expansión* formidable, de las instituciones y la matrícula, proceso que plasmó en una *masificación* extraordinaria.

El texto agrega que así despunta una problemática crítica: el *nexo entre masificación y desigualdad social*. Es decir, si esa expansión reduce la desigualdad al proporcionar más oportunidades a estratos en desventaja, o si la magnifica al beneficiar a aquellos que ya son privilegiados (Arum y otros, 2007).

Según la autora, en primer lugar el problema refiere al ingreso al tramo. Al respecto, una hipótesis es que la masificación sí *abre la entrada a franjas antes excluidas*, de posición social desfavorecida en la distribución de diversas formas de capital. Por consiguiente, en ese sentido acotado: de incorporación, la masificación supondría procesos de *inclusión social* intensos, otra tendencia global.

En ese contexto, una hipótesis clave es que tal inclusión simultáneamente comporta una desigualdad continua y a la vez diversa en el ingreso, la permanencia y la graduación. Entonces, emergen *nuevas formas de desigualdad*, altas, crecientes y de alcance mundial, que aquejan justamente a esos vastos contingentes ahora incluidos. ¿Cuáles? El texto deslinda y se aboca al estudio de dos:

* *inclusión estratificada*: conlleva la segmentación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar según condición social, y el desvío de aquellos contingentes de los espacios de elite, fuertemente selectivos y herméticos;

* *inclusión excluyente*: elevadas tasas de deserción, salida de los incluidos.

Adicionalmente, el capítulo encara un análisis causal. Al respecto, demarca y adhiere a un *paradigma organizacional*, que subraya el rol decisivo de las *instituciones* y la *enseñanza* en la génesis de tales desigualdades, y sobre todo de la deserción en esas capas desfavorecidas. En ese marco, propone algunos *conceptos*. Entre ellos, y como hipótesis teórica nodal, la noción de *capital cultural esperado* en el punto de partida –ya planteada por la autora en trabajos previos. Es decir, sistemas de expectativas colectivos, latentes, de

orden institucional, heterogéneos, perdurables y a la vez móviles. Sistemas eficaces, que modelan la enseñanza y encarnan en planes y programas de estudio, estrategias pedagógicas, entre otros soportes. Además, se remarca que con frecuencia se da una formación *tradicional*, dominante y muy extendida, que crea una *brecha o discordancia sociocultural* en perjuicio de clases en desventaja: por hipótesis, un quid generador de dificultades académicas, deserción y disparidades sociales en el logro educativo. Una brecha clasista y excluyente.

El capítulo de la Dra. Adriana Chiroleu, «Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria», aborda las políticas públicas hacia el ciclo en América Latina desde inicios del siglo XXI.

Al respecto, anota que la *expansión de cobertura* ha sido una *estrategia central* de varios países de la región, y examina tres: Argentina, Brasil y Chile. En cada caso, lleva a cabo una descripción de los sistemas y de las políticas desarrolladas en el lapso, así como un análisis de sus impactos, alcances y límites. Asimismo, efectúa una revisión de las nociones de equidad, inclusión y democratización.

El trabajo expone ciertos hallazgos diagnósticos relevantes. Cabe destacar algunos. Por un lado, el estudio constata que en los tres países hubo *expansión significativa de la matrícula*, y que en ese marco se dio una *mayor entrada al ciclo de población de las franjas más desfavorecidas* en la distribución del ingreso (los dos primeros quintiles). Por lo tanto, y en tal sentido, sí tuvo lugar una *ampliación de oportunidades*. Sin embargo, no hubo avances relevantes en la reducción de desigualdades sociales en ese ingreso al tramo.

Además, el alza de oportunidades tampoco habría tenido *efectos en la graduación* –educación superior completa en cada país según ingresos monetarios. Incluso en Argentina y Brasil tal desigualdad, ya muy alta, se agrandó; y en Chile permaneció relativamente estable. Entonces, esa *desigualdad (graduación) sigue constante o se acentúa*.

Asimismo, la autora verifica que en los tres países se da un sistema de educación superior segmentado: una *estratificación institucional que también es social*. Ello es más marcado en Brasil y Chile. Una desigualdad reforzada. Por otro lado, observa que en Brasil y Chile la selección académica en el ingreso es un *factor principal de desvío* al circuito institucional de menor estatus; una selección académica que también es social.

En definitiva, el trabajo muestra que la ampliación de oportunidades en los tres países y en ese lapso sí se comprueba en materia de cobertura: hubo incorporación al tramo, sin una merma de desigualdades –ingreso, graduación y segmentos institucionales sistémicos. Entonces, en Argentina, Brasil y Chile se *confirman ciertas tendencias estructurales globales*.

En tercer lugar, el capítulo «Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales», de Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga, enfoca el ciclo superior en Argentina, a la vez que incursiona en la problemática del ingreso y la permanencia a nivel mundial y latinoamericano.

Por un lado, los autores exponen consideraciones sobre el sistema universitario y ciertas políticas públicas en el país. Así, señalan que la expansión de la oferta y la matrícula, creciente, ha tenido como contracara una alta deserción y bajas tasas de graduación. En ese marco, recalcan la presencia de fuertes desigualdades sociales: en efecto, el ingreso pero sobre todo la graduación se concentran «en los niveles medios y altos de la escala social». Por ello, puntualizan que de modo paradójico la masificación y el ingreso de sectores previamente excluidos dan lugar a «nuevas formas de segregación que perpetúan la desigualdad y que requieren generar otras condiciones que hagan posible una democratización auténtica». Así pues, los autores *constatan en Argentina una tendencia estructural global*.

A la vez, advierten que las políticas públicas implementadas para mejorar el acceso y la permanencia han tenido un alcance limitado o carecido de continuidad. Entre otros aspectos, y con acierto, apuntan que «no se encuentran datos fidedignos acerca del porcentaje real» de la deserción estudiantil a escala nacional, y que por añadidura en las universidades existe muy poca información de orden institucional al respecto.

Por otra parte, y en particular, el capítulo presenta algunos resultados de una investigación realizada por los autores entre 2011 y 2015 en cuatro universidades públicas del Conurbano bonaerense, «situadas en un contexto social particularmente desfavorable» (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Tres de Febrero).

En cada caso, el estudio examinó las políticas institucionales y estrategias pedagógicas implementadas para favorecer el ingreso y la permanencia de los alumnos en el ingreso y primer año del grado. Al respecto, los autores plantean un conjunto de «nudos problemáticos», «hallazgos» y «conclusiones tentativas», muy sugerentes.

Entre ellos, encuentran que en las cuatro universidades sí se despliegan ciertas acciones de apoyo a los estudiantes con el fin de fomentar la permanencia, pero que por lo regular prevalecen dispositivos orientados más al alumnado que a los docentes, más a lo extracurricular que a la enseñanza y al aprendizaje –el tipo de dispositivos que la literatura especializada cataloga como «intervenciones periféricas». Cabe indicar que ello *corroboraba otra tendencia internacional*: el predominio de un paradigma de «primera generación», así calificado por académicos australianos, cuya nota distintiva es precisamente esa omisión de la enseñanza como factor condicionante de abandono, y por ende como ámbito de acción prioritario. Adicionalmente, y entre otros, un hallazgo del trabajo es que las estrategias institucionales y pedagógicas encaminadas a evitar la deserción, para ser efectivas, «deben recuperar aspectos vinculares y de reconocimiento que van más allá de la dimensión cognitiva».

El capítulo «La construcción de caminos de equidad en educación superior. Políticas de permanencia», de María del Carmen Parrino, entre otros aportes realza la importancia de diagnósticos precisos, de escala nacional e institucional, como base para la formulación de políticas públicas y organizacionales en pro de la permanencia estudiantil en el ciclo.

Sin duda, se trata de un énfasis acertado y nodal, que focaliza el rol crítico de la investigación diagnóstica sistemática como insumo imprescindible para aquella formulación. Por eso, un objeto primordial del texto es la propuesta de un *sistema de indicadores* en materia de deserción y graduación en el tramo, a nivel nacional y sobre todo institucional. Un interés convergente con algunas contribuciones del Observatorio Interamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS), de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que con el apoyo del Instituto de Estadística de la Unesco dio lugar al Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior (Manual de Lima, 2016) y la Red Índices, que apuntan a la construcción de estadísticas comparativas de orden regional.

Además, el capítulo aborda una gama amplia de temas ligados a la cuestión permanencia - deserción, que solo comentaremos muy parcialmente. Entre ellos, la irrupción de cambios sustanciales en el *perfil del alumnado*, y en ese marco el advenimiento de *heterogeneidad* en la población estudiantil, un rasgo relevante. Al respecto, cabe reflexionar que en parte esa variedad expresa una desigualdad de posiciones sociales, y es fruto del ingreso de franjas en desventaja, propio de la masificación. Y que la primacía de ese patrón de diversidad / desigualdad no se verifica en todos los circuitos institucionales –por ejemplo, no es dominante en los segmentos de elite.

Adicionalmente, y siempre acerca del perfil del alumnado, a lo largo del texto la autora va consignado algunos indicadores cruciales de estatus o nivel socioeconómico desfavorecido, tales como primera generación en el ciclo, trabajo, dedicación parcial al estudio, ingreso tardío, entre otros. Se trata de un conjunto fundamental, identificado por un cuerpo vasto de investigaciones internacionales, que además suele apelar al concepto de factores de riesgo –o vulnerabilidad, noción que es retomada en el texto. En suma, y entre otros, el capítulo alude a un problema decisivo: la investigación jerarquizada y rigurosa de la posición social de la población estudiantil que abandona, de cara a la que permanece y se gradúa. En efecto, se requieren diagnósticos precisos en la materia, una cuestión que como ya se apuntó la autora con acierto destaca como un desafío más general.

Por su lado, el capítulo «¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario», de Nora Gluz, establece y desarrolla una tesis principal: en el tramo medio, la *masificación*

se asocia con una *reconfiguración e intensificación de desigualdades escolares*, y ello en contextos macrosociales «de alta exclusión».

El texto también lleva a cabo consideraciones de orden teórico. En especial, expone y analiza algunas conceptualizaciones de Pierre Bourdieu: entre otras, escuela, reproducción de desigualdades y rol de los procesos de enseñanza y modos de organización –cuestión que liga a la noción de «gramática escolar», de David Tyack y Larry Cuban. Además, el capítulo retoma diversos aportes de Robert Castel: entre otros, su análisis crítico de la categoría de exclusión social -las «trampas de la exclusión».

En ese marco, la autora muestra que desde los años 1990 e incluso en pleno auge neoliberal, en América Latina se generalizaron leyes que extendieron la educación obligatoria hasta el secundario (ciclo inicial o completo). Ello facilitó un alza sustancial en el acceso: *un fuerte ensanche de cobertura que supuso una mayor escolarización de sectores sociales antes excluidos*.

A la vez, el texto destaca que simultáneamente se propagaron *trayectorias hondamente desiguales*, que afectaron justamente a esos sectores. Una «democratización cuantitativa», «sin ampliación efectiva de derechos». Al respecto, la autora examina y enfatiza sobre todo la segmentación del sistema. Y recalca que incluso se da una *profundización de la desigualdad* en la materia: *de la segmentación a la fragmentación*, «la generación de fronteras culturales que van configurando una oferta escolar que pierde referencias a lo común». E indica que la problemática pasó a ser un tópico relevante de investigación. Así pues, el texto *observa en el ciclo medio latinoamericano* algunas tendencias de la educación superior de orden global y regional.

Finalmente, el trabajo efectúa una exploración crítica de las políticas focalizadas compensatorias típicas de la década de 1990, así como de sus continuidades y cambios en lo que llama un nuevo escenario posneoliberal; en particular, a partir de 2003 en el sector educación argentino.

Por su parte, el capítulo «El desafío de educar en contextos de desigualdad», de Pablo García, presenta resultados iniciales de una investigación empírica que el autor desarrolló en 38 escuelas medias que atienden a población de «alta vulnerabilidad social» en siete países de América Latina (Argentina, Chile, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay). El estudio se propone la descripción y análisis crítico de estrategias puestas en marcha para impulsar la «inclusión educativa».

Así, el autor delimita la problemática abordada como «exclusión» / «inclusión» escolares. Exclusión «tradicional» (en el ingreso), y «nuevas formas» como la segmentación del sistema en circuitos de calidad dispar, repitencias múltiples que provocan abandono, aprendizajes «poco significativos», entre otras. Asimismo, consigna que se trata de nociones «omnipresentes», «polisémicas», muy «valorativas», que por eso revisa.

Además, el texto encara la cuestión causal. Al respecto, resalta «el impacto de «lo escolar» en la exclusión». Es decir, hace hincapié en la contribución propia del sistema educativo, una temática que suscitara un interés creciente. Así anota que cada vez más se pone el foco en las prácticas desarrolladas al interior de las instituciones para comprender los desempeños de los estudiantes. Y cabe acotar que ese realce en alza también se constata en el tramo terciario.

Adicionalmente, el autor advierte que, por el contrario, un ideario usual atribuye ese «fracaso» a los alumnos, y así encubre, «hace invisible», «oculta» el papel de la experiencia educativa, las aulas, la enseñanza y las instituciones. E importa asentar que éste es un enfoque generalizado en el ciclo superior a escala mundial: una perspectiva que mira al alumno y culpabiliza a la víctima. Por otro lado, el autor apunta que esa visión también suele darse en los propios estudiantes. Así alude a lo que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2003) llaman «ideología carismática»: en ella, las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales, una óptica que usualmente atraviesa a alumnos de estatus desfavorecido, que tienden a inculparse a sí mismos, excusando de hecho a la enseñanza.

Esa lectura causal se liga con otra idea clave del texto: no hay destinos forzosos. Por eso, el autor asegura que la educación «mantiene su valor primordial. En ella se reafirma la promesa de inclusión: la escuela puede ser un espacio de integración social y filiación» que haga posible «torcer destinos que se presentan como inevitables».

En ese marco, el capítulo expone algunas hipótesis diagnósticas provisionarias fruto del trabajo empírico. Entre otras, que el alumnado de esas escuelas sigue «trayectorias escolares intermitentes»: ingreso tardío, repitencias (sobre todo, en primer año), rezago, ausentismo, abandono, deserción y reingreso temporarios reiterados, «movilidad escolar» (transferencias institucionales). Y también plantea una clasificación inicial de las principales estrategias de inclusión identificadas.

A su turno, el capítulo «El currículum, su rol principal en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario», de Silvina Feeney, lleva adelante una revisión de ciertas tendencias teóricas relevantes en estudios curriculares a nivel internacional. Además efectúa un análisis de las dos últimas reformas educativas en Argentina, en diálogo con aquellas tendencias.

Desde el inicio, la autora formula su concepción del currículum como «un conjunto de principios que seleccionan, organizan y transmiten conocimientos y destrezas considerados valiosos para la educación de las personas en el sistema educativo formal (...)».

En ese contexto, y en primer término, importa subrayar el valor de la tesis más general del capítulo: el currículum como «variable principal», «factor clave» para la permanencia, avance y egreso de los alumnos en el ciclo medio. Al respecto, cabe agregar que ésta es una tesis aplicable al nivel superior, en particular en los primeros tramos, muy remarcada en la producción académica de Australia, aunque los desarrollos teóricos y de políticas (públicas, institucionales) en la materia parecen bastante más retrasados que en el ciclo secundario.

Además, y en segundo lugar, interesa destacar otra tesis crucial del trabajo: que «el actual formato del currículum en la educación media genera múltiples obstáculos para el avance y egreso de los alumnos». ¿Cuáles? El texto va exponiendo algunas trabas centrales, y a partir de ese diagnóstico también sugiere alternativas.

Entre otros escollos, el trabajo identifica una *lógica disciplinaria*, que se liga con:

- a) una perspectiva *enciclopedista* y una «sobrecarga»: un número excesivo de asignaturas por año escolar;
- b) una *desarticulación* de materias vs. integración / interdisciplina. Por cierto, cabe añadir que Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, también ha recalcado este rasgo en el caso del ciclo superior. Por eso, y acerca del qué hacer, acentúa la integración curricular y en especial el rol de las denominadas Comunidades de Aprendizaje.

Asimismo, Feeney anota otras dificultades relevantes: una visión *academicista*, que trae consigo una «descontextualización» y «falta de significado» de los contenidos, vs. «problemas significativos, contextualizados». Y una *estructura rígida*: «rigidez de los trayectos formativos» vs. flexibilidad que de mayor autonomía a los estudiantes (por ejemplo, espacios optativos); y «rigidez en los regímenes de calificación y promoción».

Finalmente, en el epílogo del libro, y a modo de cierre, Norberto Fernández Lamarra realiza una recuperación de algunos aportes sustantivos que surgen de su lectura de cada uno de los capítulos del texto. El análisis se focaliza en las *líneas principales de acción* expuestas tanto para el ciclo secundario como para el tramo superior. Al respecto, el autor busca dar cuenta de *tendencias de alcance latinoamericano* compartidas, si bien con especificidades, por los sistemas educativos de la región. En ese marco, el capítulo apunta a aportar propuestas para pensar la denominada «*educación del futuro*». Así, Norberto Fernández Lamarra es contundente al afirmar que la mejora del funcionamiento de esos sistemas, en especial acerca de la superación de sus tradiciones y prácticas excluyentes, supone repensar la educación en perspectiva de futuro. En esa línea, el autor plantea que muchos de los estudiantes que hoy transitan las aulas de escuelas secundarias e instituciones de nivel superior serán jóvenes dentro de 20 o 25 años. Y pregunta: a esos jóvenes, ¿qué educación les estamos proponiendo? ¿Para trabajar en qué mundo se los está preparando? Sin duda, las reflexiones al respecto del Profesor Norberto Fernández Lamarra abren nuevos interrogantes, fecundos para potenciar el debate acerca de ese mejoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Perry (2003). «Neoliberalismo. Un balance provisorio». En Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO.

Arum, Richard, Gamoran, Adam y Shavit, Yossi (2007). «More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education». En Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

Atkinson, Anthony (2016). «How to spread wealth». *Foreign Affairs*, 95 (1).

Bourguignon, Francois (2016). «Inequality and globalization». *Foreign Affairs*, 95 (1).

Bourdieu, Pierre (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean – Claude (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castel, Robert (2012). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

---. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topia Editorial.

---. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

CEPAL (2017). *Panorama social de América Latina 2016*. Santiago: Autor.

---. (2016). *Panorama económico y social de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, 2015*. Santiago: Autor.

Dubet, Francois (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ezcurra, Ana María (2013). *La era Obama. Estrategia de seguridad y política exterior*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

---. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Pcia. de Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto de Estudios y Capacitación.

---. (1998). *Qué es el neoliberalismo. Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Foucault, Michel (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Inglehart, Ronald (2016). «Inequality and modernization». *Foreign Affairs*, 95 (1).

Keeley, Brian (2015). *Income inequality. The gap between rich and poor*. París: OECD Publishing.

Mouffe, Chantal y Mélenchon, Jean-Luc (2017). «Entrevista. No hay democracia sin populismo». *Horizontes del Sur*, septiembre.

Munich Security Conference (2017). *Munich Security Report 2017. Post-Truth, Post-West, Post-Order?* Munich: Autor.

OCDE (2015). *In it together: why less inequality benefits all*. París: Autor.

---. (2014). *Focus on inequality and growth*. París: Autor.

---. (2011). *Divided we stand: why inequality keeps rising*. París: Autor.

OXFAM (2015). *Wealth: having it all and wanting more*. Oxford: OXFAM Issue Briefing.

Pew Research Center (2014). *Emerging and developing economies much more optimistic than rich countries about the future*. Washington: Autor.

Piketty, Thomas (2014). *El capital en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rosanvallon, Pierre (2016). «How to create a society of equals. Overcoming today crisis of inequality». *Foreign Affairs*, 95 (1).

World Economic Forum (2017). *The Inclusive Growth and Development Report 2017*. Ginebra: Autor.

---. (2015). *Outlook on the global agenda 2015*. Ginebra: Autor.

EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MASIFICACIÓN QUE INCLUYE Y DESIGUALA

Ana María Ezcurra

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Introducción

Este trabajo aborda la problemática general del vínculo entre *educación superior y desigualdad social*, a nivel mundial. En ese marco, se examina un grupo de *tendencias estructurales globales*. Una noción que aquí refiere a procesos transfronterizos extendidos y de largo plazo. ¿De qué tipo? Es que la esfera trasnacional abarca fenómenos muy diversos.

Al respecto, usualmente se acentúa un conjunto con un rasgo distintivo común: la erosión del poder de los Estados. Entre ellos, *actores no estatales* como el terrorismo y el narcotráfico, *riesgos planetarios* como el cambio climático, y tecnologías digitales como las *comunicaciones instantáneas globales*. En esa línea, Joseph Nye (2015), de la Universidad de Harvard, recalca que así se configura «un entorno de relaciones trasnacionales que cruzan fronteras fuera del control de los gobiernos» (p. 96). Por lo tanto, se trata de un enfoque que hace hincapié en la idea de *difusión de poder mundial en detrimento de los Estados*. En un sentido similar, Anne Marie Slaughter (2016), presidente de New America (Washington), acota que hoy el orbe es un sistema de redes, una conexión constante, con «pandemias transportadas por aire, mar y tierra», tráfico humano, de drogas y armas, biodiversidad declinante y lavado de dinero, entre otras amenazas (p. 76).

En cambio, aquí se estudia otra clase de procesos trasnacionales: de índole *social*, y transfronterizos, sí, pero que permanecen bajo *fuerte influjo de los Estados* y de las *políticas públicas*. Es el caso del alza de la desigualdad a escala global. Como argumenta Ronald Inglehart (2016), de la Universidad de Michigan, el ascenso o caída de la desigualdad social «es finalmente una cuestión política», de políticas estatales y de poder (p. 4). Así, y más en general, la tesis es que en el sistema mundial actual los Estados retienen un rol crítico en la producción, reproducción y superación de desigualdades, y también en las relaciones internacionales –a pesar de aquella difusión de poder (Ezcurra, 2013a).

En suma, se analizan tendencias globales relativas a la cuestión social en el ciclo terciario. En términos de conocimiento, y en ese alcance mundial, se trata de hipótesis, diagnósticas y teóricas. Hipótesis que se fundan en evidencias empíricas: ciertos estudios internacionales comparados, investigaciones de orden nacional, indagaciones institucionales, datos y análisis de organismos multilaterales.

1. Masificación. Una desigualdad internacional drástica y en suba

Partimos de una tesis muy reconocida: desde fines de la Segunda Guerra Mundial, el ciclo superior ha experimentado una expansión formidable, de las instituciones y la matrícula. Entonces, tuvo lugar una *masificación* extraordinaria (López Segrera, 2016). En efecto, el alza de inscripciones fue excepcional. Según el Banco Mundial (2017), la tasa bruta de matrícula internacional pasó de 10.0% en 1970 a 34.0% en 2014.⁴ Así, ésta es una primera *tendencia estructural global*.

⁴ Según la Unesco, la tasa bruta de matrícula es el número de alumnos matriculados de un determinado nivel educativo, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza. Para la educación superior, la población refiere al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.

Al respecto, desde inicios de la década de 1970 Martin Trow (Universidad de California), en un aporte muy afamado, distinguió tres etapas o modelos en el desarrollo del tramo: de elite, de masas y universal, y anticipó que el grueso de los países, aunque en momentos distintos, evolucionaría hacia una participación de masas o universal, un proceso que efectivamente se encuentra en curso (Trow, 2007).⁵

Además, según Philip Altbach y colegas (2009) se trata de la realidad *nuclear* del sector en la segunda mitad del siglo XX y en la era actual. ¿Por qué? Es que la masificación es concebida como motor de transformaciones nodales del ciclo en las últimas décadas. En otros términos, una *matriz generadora* de variaciones sistémicas vertebrales en la educación superior a escala mundial (Ezcurra, 2011a).

No obstante, se constata un proceso global, sí, pero con una *desigualdad internacional singularmente alta*, entre regiones y países. Así, y según la Unesco (2017), se dan tasas de matrícula muy elevadas en América del Norte y Europa Occidental, y en Europa Central y Oriental, pero escasas en Asia Central, Asia Meridional y Occidental, y especialmente en África Subsahariana. Por su parte, América Latina y el Caribe, y Asia Oriental y Pacífico, ocupan una posición intermedia pero aún baja respecto de aquellas regiones líderes.

Tabla 1. Educación superior. Tasa bruta de matrícula, por algunas regiones del mundo. 2015

REGIÓN	%
Mundo	34.40
América del Norte y Europa Occidental	76.35
Europa Central y Oriental	74.44
América Latina y el Caribe	44.45
Asia Oriental y Pacífico	39.03
Asia Central	25.73
Asia Meridional y Occidental	22.75
África Subsahariana	8.23

Fuente/ Unesco (2017)

Las desigualdades también son extremas entre *países*. Por ejemplo, el Banco Mundial (2012) anota los casos con tasas de matrícula más y sumamente bajas, menos de 4.0%, la gran mayoría en África: Malawi (0.72%), Níger (1.51%), Eritrea (1.99%), Tanzania (2.11%), Chad (2.17%), República Centroafricana (2.57%), Burundi (3.25%), Afganistán (3.33%) y Dominica (3.57%). Por su lado, la Unesco (2017) identifica países con guarismos sobresalientes, mayores a 90.0%: en 2013, República de Corea (99.66%), Estados Unidos (94.23%), Finlandia (91.07%) y Bielorrusia (91.03%).⁶

En ese marco, América Latina y el Caribe exhiben una *desigualdad intrarregional* aguda. Así, y según la CEPAL (2017, 2015), hay países con tasas superiores a 70.0%: Chile (86.6%), Puerto Rico (85.3%), Argentina (80.3%) y Venezuela (77.9%). Otros, en cambio, tienen cifras menores a 25.0%: Guyana (12.9%), Aruba y Santa Lucía (16.9%), Guatemala (18.7%) y Honduras (21.2%).⁷

Cabe asentar que Francois Bourguignon (2016), exdirector de la Escuela de Economía de París, en un artículo publicado en *Foreign Affairs* distingue ciertas tendencias mundiales descollantes. En especial, la persistencia de una *desigualdad global* intensa en ingresos monetarios. No obstante, también señala que “mucho más llamativo es el hecho de que en una reversión dramática de la tendencia que prevaleció en la mayor parte del siglo XX, esa desigualdad planetaria ha declinado marcadamente desde el año 2000 (...)”. Y añade que ello se debe, en buena medida, al avance del “mundo en desarrollo” (p. 11).

⁵ Entre otros aspectos, Martin Trow (2007) destaca la participación del grupo de edad que asiste al ciclo como nota distintiva diferenciadora entre esos modelos: elite (0%-15% de tal grupo), masas (16%-50%), universal (más de 50%).

⁶ Otros países, entre 80.0% y 90.0%: España (87.07%), Australia (86.55%), Nueva Zelanda (85.52%), Puerto Rico (85.34%), Eslovenia (85.22%), Chile (83.82%), Islandia (81.26%), Dinamarca (81.24%), Austria (80.39%) y Ucrania (80.07%) (Unesco, 2017).

⁷ Anexo Estadístico, Tabla I.

Entonces, se da una *desigualdad global descendente*. Una tendencia muy favorable. Un proceso que lamentablemente no se evidencia en educación superior. Al contrario, desde el año 2000 y por lo regular, la *desigualdad internacional en el ciclo asciende*. Así, y según la Unesco (2017), la brecha entre países de ingresos altos y de ingresos medios, medios inferiores y bajos, tiende a ensancharse –no en el caso de los países de ingresos medios superiores, que logran mermar esa distancia.

Tabla 2. Educación superior. Tasa bruta de matrícula. Evolución por países, según ingresos. 2000 y 2014

PAÍSES	2000	2014
Ingresos bajos	3.31	7.47
Ingresos medios (inferiores)	11.32	22.26
Ingresos medios	14.11	31.68
Ingresos medios (superiores)	17.31	43.85
Altos	56.01	73.70

Fuente/ Unesco (2017)

Por ende, en educación terciaria se da una desigualdad *mundial* potente, duradera y por lo general en suba. ¿Y qué ocurre en la esfera *social*? Al respecto, F. Bourguignon agrega que “sin embargo, aunque la desigualdad global ha retrocedido, la desigualdad dentro de los países individuales ha trepado” (p. 11). Sobre todo, pero no solo, en las “economías más grandes”: Estados Unidos, China, India y en la mayoría de los países europeos (p. 13). Entonces, la *desigualdad social crece*. ¿Es el caso del tramo superior? ¿Qué impactos ha tenido la masificación en la desigualdad en el acceso (ingreso, permanencia, graduación) a escala planetaria?

2. Expansión e inclusión social en el ingreso al ciclo. ¿Democratización?

Así despunta una problemática crítica: el lazo entre *masificación y desigualdad social*. En esa línea, Richard Arum y colegas (2007) alegan que “en la expansión educativa, la cuestión clave es si reduce la desigualdad al proveer más oportunidades a personas de estratos en desventaja, o si la magnifica al ampliar de modo desproporcionado las oportunidades de aquellos que ya son privilegiados” (p. 1). En primer término, el problema refiere al *ingreso al ciclo*. Es decir, la masificación, ¿amengua las brechas sociales en la entrada a la educación superior?

Al respecto, una primera hipótesis es que la masificación sí abre el *ingreso a franjas antes excluidas*, de posición social en desventaja en la distribución de capital económico, cultural y social –según la conceptualización de Pierre Bourdieu (2005). Por lo tanto, en ese *sentido acotado*: de *incorporación*, la hipótesis es que la masificación sí conlleva *inclusión social*, otra *tendencia estructural global*. Así lo indica la información provista por un estudio comparado de quince países de Europa Occidental y Oriental, y Este de Asia, más Australia, Estados Unidos e Israel, liderado por Yossi Shavit, Richard Arum y Adam Gamoran (2007).

Entonces, una acepción restringida: inclusión como incorporación. Ante ello, y como ya se sugirió, un problema es si esa *inclusión acota o no la desigualdad* en la *admisión* al tramo. Al respecto, diversos autores proponen que el alza de oportunidades educativas suele elevar la matriculación entre alumnos de segmentos en desventaja, sin *aminorar desigualdades* en el ingreso.

Es el caso de Adrian Raftery, de la Universidad de Washington, y Michael Hout, de la Universidad de Nueva York (1993), con su hipótesis “Maximally Maintained Inequality”. Según ésta, la disparidad entre estratos sociales en la chance de entrar a un ciclo educativo dado prosigue hasta que la clase aventajada alcanza el punto de saturación. Y la saturación es definida como la fase en que prácticamente todos los hijos e hijas de origen acomodado acceden al nivel en cuestión. Hasta ese punto, los grupos favorecidos se hallarían mejor equipados para usar las nuevas plazas, y las diferencias de clase subsistirían o incluso se amplificarían mientras la expansión tiene lugar.

En esa línea, Yossi Shavit, Hanna Ayalon y otros (2007) aducen que tal hipótesis ha recibido respaldo empírico en varios estudios. Y acotan que en educación terciaria la hipótesis predice que la ampliación del tramo podría abultar la matrícula en todos los grupos étnicos y sociales, a la vez que preserva el patrón de distanciamiento entre ellos en la admisión.

¿Es así? ¿La mayor inclusión no recorta la desigualdad social en el ingreso? En definitiva, éste es un problema de conocimiento que exige investigación empírica, análisis nacionales y comparados –cuestión en la que se da cierta vacancia.

En suma, la expansión educativa y una mayor inclusión no entrañan por sí mismas, necesariamente, una merma de desigualdades. En tal caso, sin esa mengua y según Adriana Chiroleu (2014), no habría un proceso de democratización cabal, sino “[...] parcial, incompleto o trunco” (p. 2). En otros términos, *la democratización educativa plena* involucra una *baja de desigualdades sociales* (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011).

3. Una reproducción cambiante de la desigualdad. Inclusión estratificada

3.1 ¿Inclusión o desvío?

En ese marco, una hipótesis principal es que dicha expansión, y su inclusión social, simultáneamente comportan una *desigualdad continua* y a la vez diversa en el acceso (ingreso, permanencia y graduación). Es decir, *nuevas formas de desigualdad*, otra *tendencia estructural global*.

¿Cuáles? En primer término, y a modo de hipótesis, una *inclusión estratificada*. ¿En qué consiste? Se trata de la diversificación del ciclo en *circuitos institucionales de estatus dispar según posición social*. De acuerdo a ciertos autores, segmentos de elite y segmentos de masas (Arum y otros, 2007).

Al respecto, Ana Ayalon y Yossi Shavit (2004) puntualizan que la hipótesis “Maximally Maintained Inequality”, ya citada, ha sido criticada por ignorar la presencia y peso de distinciones de tipo *cualitativo* en los sistemas educacionales. Es el caso de Samuel Lucas (2001), quien plantea un modelo que llama “Effectively Maintained Inequality” (EMI).

Lucas propone que más allá de las brechas cuantitativas (en el ingreso), afloran disparidades cualitativas de fuste. ¿Cuáles? Sobre todo, una *estratificación institucional*. Así, Ayalon y Shavit asientan que “[...] la expansión puede acarrear la devaluación de credenciales educativas en tanto decae su escasez. Para contrarrestar esta circunstancia, actores en terreno (por ejemplo, ministerios de educación y sistemas universitarios) tienden a (activar una) división en más segmentos menos accesibles”. Y añaden que “[...] esa diversificación gesta un escenario en el que la educación es por cierto más asequible, pero los grupos acomodados retienen su hegemonía en los circuitos más valorados [...] Incluso, una vez que un ciclo se diferenció, la franja menos selectiva se puede abrir aún más, dejando el rol de selección social al estrato más hermético” (p. 107).

Así, se crea o ensancha un sector de segundo nivel que absorbe una porción considerable del alza de la matrícula, sobre todo en esa población de posición en desventaja antes excluida (Espinoza y González, 2011). De este modo, al mismo tiempo que miembros de clases desfavorecidas hallan nuevas chances de inscripción, el sistema genera una *diferenciación jerárquica* (Arum y otros, 2007).

Por su lado, otra investigación comparada de la Universidad Edge Hill, del Reino Unido, con seis estudios de caso nacionales (Australia, Estados Unidos, Holanda, Irlanda, Noruega y Sudáfrica), arriba a conclusiones similares (Bowes y otros, 2013). Así afirma que la evidencia internacional revela que alumnos de diferentes grupos socioeconómicos logran una representación desigual en las diversas categorías institucionales, y que los jóvenes de capas más bajas tienen menos probabilidades de asistir a entidades muy selectivas.

En definitiva, adviene una expansión estratificada. Un *sistema jerárquico*, posiciones heterogéneas en recursos, prestigio y selectividad de alumnos y docentes. Una *estratificación institucional* que es a la vez *social*. Así, la desigualdad en el ingreso al ciclo, vertical, puede permanecer estable e inclusive decrecer, mientras *sube la partición social por circuito*, horizontal. Un *tipo de desigualdad creciente*.

Por eso, algunos académicos sugieren que en este patrón expansivo *más que inclusión hay desvío*. Un proceso por el que sujetos de clases en desventaja son apartados de los espacios de elite y canalizados a esos trayectos de menor estatus: la esfera de masas, establecimientos de ciclo corto y universidades de rango inferior. En una obra pionera, Steven Brint y Jerome Karabel (1989), académicos de la Universidad de California, trabajaron la noción de desvío a propósito de los *community colleges* en Estados Unidos, una modalidad típica de la arena de masas. En suma, y según esa visión, mientras el tramo superior se dilata y caen las distancias sociales en el ingreso, las brechas se agrandan en el tipo de educación a la que se llega. Desvío, no inclusión.

Ante ello, una perspectiva alterna es que *sí hay inclusión*, en tanto la expansión da lugar a una mayor admisión de clases desposeídas. En esa línea, Richard Arum y colegas (2007) anotan que "(...) una óptica alternativa es que ese ensanche de un segundo nivel refuerza oportunidades al facultar la entrada de estudiantes que de otro modo no hubieran seguido en el postsecundario (...) La expansión es inclusiva aunque las desigualdades perduren porque propala un bien preciado a un espectro de población (antes relegado)" (p. 5).

No obstante, la hipótesis es que *hay inclusión pero también desvío* del área de elite. Por ende, no disyunción, sino conjunción. Una *inclusión estratificada*, en categorías institucionales según posición social. Por eso, y en palabras de Kevin Dougherty (2002), el *efecto desvío socava el efecto democratizador* de la inclusión (p. 316).

Además, aquella indagación internacional muestra otros hallazgos (Shavit, Arum y Gamoran, 2007). Por un lado, certifica que el alza en la matrícula tiene un *protagonista primordial*, el *circuito de masas* (por ejemplo, en Estados Unidos, Francia, Israel y Japón). Sobre la República de Corea, Hyunjoon Park (2007) remarca que "(...) el ciclo superior en el país puede ser descrito como un sistema estratificado en el que la expansión fue allanada por el avance de un segundo estamento que reúne *Junior Colleges* (programas académicos de dos años profesionalmente orientados) y universidades de menor prestigio" (p. 97). Un conjunto "(...) en el que ambos niveles difieren de modo sustancial tanto en reputación como en calidad educativa" (p. 110).

Asimismo, esa investigación evidencia que la división se da tanto en sistemas básicamente *privados* (por ejemplo, en Estados Unidos, Japón y República de Corea), como *públicos*. Así, en ciertos países el pináculo elitista es estatal. Es el caso de Francia, con las *Grandes Écoles* (Givord y Goux, 2007), y el de Israel, con un núcleo estrecho de universidades públicas tradicionales (Shavit, Ayalon y otros, 2007). También el de Brasil (Costa de Paula, 2011).

Otro hallazgo nodal es que la *selectividad académica* en la órbita de elite es el factor vital de desvío al derrotero de masas. Una selección académica que además es social. Ello se liga con un peso creciente de los recursos culturales del alumnado y de las credenciales educativas de los padres. Así ocurre en Francia: "(...) el acceso al primer escalón, las *Grandes Écoles*, es más y más culturalmente determinado. Una razón clave es que su selectividad ha avanzado (...), a la vez que el número de vacantes allí disponibles ha subido a una tasa mucho más baja que en el sistema universitario estándar" (Givord y Goux, 2007, p. 239).

Adicionalmente, el estudio corrobora que en ciertos países esa estratificación de la educación terciaria inclusive es *ascendente*. Es decir, *crece la desigualdad en la admisión al peldaño de elite* (por ejemplo, en Francia, Israel y Estados Unidos).

Al respecto, Alexander Astin y Leticia Oseguera (2004), de la Universidad de California, hicieron un aporte eminente con su trabajo "The declining equity of American higher education". Éste es un estudio (1971-2000) con datos del Freshman Survey, una encuesta que se aplica anualmente desde 1966, en la que participan alrededor de 400.000 alumnos que entran al ciclo en más de 700 instituciones, y que desde 1973 es administrada por el Higher Education Research Institute (HERI), de la Universidad de California (Los Ángeles).

Por un lado, los autores anotan que “en Estados Unidos, y en las dos décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la gran expansión de la educación superior abrió oportunidades a muchos que antes no podían asistir. Además, la proliferación de plazas fue escoltada por subas masivas en la ayuda financiera” (p. 321). Y siguen: “así, la accesibilidad y equidad del tramo resultaron fortalecidas de modo sustancial durante los años 1960s y 1970s” (p. 322).

Empero, y por contraste, los autores agregan que a la vez “hay inequidades socioeconómicas abultadas en la admisión a los *colleges* y universidades más selectivos; y esas asimetrías se han multiplicado en los últimos 25 años”. Y rematan: “es decir, el ciclo (...) transita hacia una estratificación ampliada, a pesar de medidas en contrario como programas de auxilio financiero intensivos a escala federal y estatal, de acción afirmativa (y otros)” (p. 334). La conclusión es fortísima: “en definitiva, actualmente la educación superior en Estados Unidos posee una estratificación socioeconómica mayor que en cualquier otro momento de los últimos treinta años” (p. 331).

En esa línea, y acerca de América Latina, Norberto Fernández Lamarra (2009) mantiene que a inicios del siglo XXI el ciclo terciario en la región “ha intensificado su carácter elitista”, ya que el ingreso a las instituciones de “mejor calidad”, públicas o privadas, quedó reservado “casi exclusivamente” a jóvenes de clases acomodadas (p. 114).

En suma, la *masificación incluye y desigual*. Así, entraña una inclusión estratificada: mayor entrada de franjas de posición desfavorecida, y alejamiento de una cúspide de elite cada vez más inaccesible. Una desigualdad de nuevo cuño, que por añadidura escala. Una *reproducción cambiante y en alza* de la desigualdad, otra *tendencia estructural*. Nuevamente, se trata de una hipótesis y por eso de un problema de conocimiento que requiere investigación empírica, estudios nacionales y comparados. Otra cuestión en la que también se da cierta vacancia.

3.2 Estratificación en circuitos polarizada. El caso de Estados Unidos

Estados Unidos fue el primer país en lograr un acceso de masas en el ciclo terciario. Y exhibe una tasa de matrícula prominente: 94.23% (Unesco, 2017). Empero, el sistema no solo es estratificado, sino que además sufre una *polarización tajante*. Así se perfila un *tipo de estratificación*, un modelo *altamente polarizado*. Veamos algunos datos.

Como ya se apuntó, después de la Segunda Guerra Mundial la educación superior en Estados Unidos vivió un desarrollo formidable, en alumnado e instituciones. En efecto, y en el grupo de 18 a 22 años, la inscripción progresó de 20.0% en 1945 a 77.0% en 1992 (Roksa y otros, 2007). Y según The Pell Institute (2016) los establecimientos pasaron de 3.004 en 1975 a 4.724 en 2014.

Además, la expansión tuvo una sólida base en el *mercado*: una primacía contundente del sector privado, al igual que en Corea y Japón, entre otros. Por un lado, ello se constata en el *financiamiento*: en 2012, 62.2% fue privado, un 45.8% a cargo de las familias (OCDE, 2015a). Es decir, buena parte de la inversión viene de los hogares, lo que afecta las chances de las capas de ingresos bajos. Por otro lado, ese predominio es categórico en los *establecimientos*: en 2014-2015, 62.4% de la oferta era privada (National Center for Education Statistics, 2016). Por contraste, el grueso de la matrícula es pública: en 2013, 72.0% (OCDE, 2015a). Una preponderancia neta. Por ende, y en el sentido dicho, se estructura un sistema *mixto*, privado y público.

A la vez, como vimos, plasmó una expansión estratificada. En efecto, el incremento de la matrícula se concentró en instituciones de menor estatus. Un circuito con preeminencia del ciclo corto: los *community colleges*, aunque también abarca universidades y *colleges* (cuatro años). El National Center for Education Statistics define a los *community colleges* como entidades postsecundarias de dos años que otorgan grado (Diplomado) y se dedican al entrenamiento profesional. Además, y ello es un rasgo clave, regularmente son públicos, cobran aranceles bajos y comparten una política de admisión de puertas abiertas –en 2014-2015, 98.0% (National Center for Education Statistics, 2016). Por eso reclutan sobre todo población de posición social en desventaja. En ese marco, y a la vez, poseen un peso rotundo en la matrícula total del país: en 2013, 43.0%.

Tabla 3. Estados Unidos. Matrícula del ciclo terciario, por sector. 2000 y 2013. En %

SECTOR	AÑO	
	2000	2013
Dos años, público	44.0	43.0
Cuatro años, público	37.0	34.0
Cuatro años, privado	29.0	23.0
Total	100.0	100.0

Fuente/ Ma y Baum (2015)

Entonces, buena parte del alza de la matrícula se aglutinó en el ciclo corto y el sector público. Así cristalizó un segundo estrato, voluminoso. A su turno, ello contribuyó a una solidificación de jerarquías sistémicas (Roksa y otros, 2007). Es que a la vez se reforzó un baluarte de elite muy potente: universidades y *colleges* de gran selectividad y foco académico (Cahalan, 2013). Incluso varias entidades se sitúan en el vértice del estatus global (“world class research universities”). Además se trata de un grupo muy reducido, un pináculo pequeño: según el grado de selectividad, congrega entre 2.0% y 9.0% de la matrícula total.

Tabla 4. Estados Unidos. Matrícula de educación superior, según el grado de selectividad de las instituciones. 2012. En %

GRADO DE SELECTIVIDAD	%
Las más selectivas	2
Altamente selectivas	3
Subtotal	5
Muy selectivas	9
Subtotal	14

Fuente/ The Pell Institute for the Opportunity in Higher Education (2016)

Otra nota distintiva es que hay un imperio abrumador de clases pudientes, emplazadas en la cima de la distribución de capital económico, cultural y social. Por ejemplo, y en ingresos monetarios, ello es patente en datos aportados por The Pell Institute (2016): entre 66.0% y 69.0% de los alumnos de instituciones de gran selectividad se localizan en la escala más alta. Por lo tanto, se ratifica que la *selección académica también es social*. Una relación directa, lineal e intensa.

Tabla 5. Estados Unidos. Matrícula del tramo superior según grado de selectividad de las instituciones y cuartiles de ingreso. 2004. En %

CUARTIL	LAS MÁS SELECTIVAS	ALTAMENTE SELECTIVAS	MUY SELECTIVAS	2 AÑOS PÚBLICAS
Más alto	69	66	51	18
Intermedios	27	29	43	57
Más bajo	4	5	7	25
Total	100	100	101	100

Fuente/ The Pell Institute for the Opportunity in Higher Education (2016)

En síntesis, la educación superior en Estados Unidos padece una fisura horizontal enorme. Circuitos de elite y de masas: un *hiato radical*, una fragmentación. Así, y por un lado, despunta un ápice institucional y social sumamente estrecho, y a la vez eminente a escala planetaria. Por otra parte, se asienta una base inferior holgada, sobre todo pública y de ciclo corto, de clases subordinadas, con una gravitación capital en la matrícula total del país. Por ende, se configura un campo signado por una *polarización extremada*, una estructura jerárquica rígida, una asimetría drástica. Una desigualdad notable, por añadidura en alza. A la vez, el caso de Estados Unidos sugiere que en el mundo quizás se den *diversos tipos de estratificación en circuitos*, cuestión que ha de ser explorada a través de estudios empíricos nacionales y comparados. Por

ejemplo, según Diane Reay (2011) en el Reino Unido “la masificación (...) del ciclo superior ha dado lugar a la reproducción de un sistema escolar altamente polarizado y segregado” (p. 3).

4. Inclusión excluyente, otra tendencia crítica. Deserción y desigualdad

4.1 Masificación y abandono en tándem. Algunos problemas de medición

Entonces, la masificación incluye y desiguala. Así germinan nuevas formas de desigualdad. Por un lado, una inclusión estratificada. Además, una *inclusión excluyente*. ¿De qué se trata?

Al respecto, una primera hipótesis es que esa fase extraordinaria de masificación y su inclusión social desencadenan otro impacto de envergadura: *altas tasas de deserción, otra tendencia estructural global y crítica*, ya identificada y realzada en trabajos previos (Ezcurra, 2010, 2007a,b).

Una tendencia que también aflige al capitalismo central. Ello ha sido reafirmado reiteradamente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su *dossier* anual Education at a Glance, publicado desde 1992 con datos producidos por Indicators of Education Systems (INES), que da información educativa de los 34 países miembros de la entidad, más Brasil y la Federación Rusa.

Por ejemplo, Education at a Glance 2013 anota que 32.0% de los alumnos abandonan y no se gradúan. No obstante, se trata de un promedio y hay variaciones considerables entre países. Así, Estados Unidos sobrelleva una deserción de 47.0%, con Hungría y Suecia. En Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y México oscila entre 41.0% y 34.0%. En cambio, en Dinamarca, República de Corea y Japón es menor a 20.0%.⁸ Por lo tanto, *masificación y abandono se acoplan*.

Al respecto, cabe una digresión metodológica. Es que la deserción en el ciclo, a nivel nacional, afronta problemas de *medición*, extendidos. En primer lugar, en *comparabilidad*. En efecto, se dan definiciones e indicadores dispares entre países. Así, la Comisión Europea (2015a) reporta un estudio comparado sobre abandono y graduación terciarios en 35 Estados, y advierte que “la información por país (...) sobre retención, deserción y tiempo promedio para completar un grado, está apenas disponible. Visiones de conjunto, como las que son expuestas por la OCDE en Education at a Glance, han de ser interpretadas con cuidado debido a las diferencias en las definiciones subyacentes (...)” (p. 8). En la misma línea, otro trabajo de la Comisión Europea, de Jocey Quinn (2013), pondera que “la Unión Europea carece de un acervo de datos coherente sobre ingreso, graduación y deserción (...) Se precisan evidencias más confiables y comparables, cuantitativas y cualitativas, acerca de cuántos estudiantes no finalizan, quiénes son y el porqué abandonan” (p. 10). Y completa: “una de las trabas para el examen de la problemática de la retención y deserción en el ciclo es que no hay una definición universal de esas nociones, y en la práctica distintos países usan medidas diversas. Ello implica que la comparación es extremadamente dificultosa” (p. 61).

En segundo término, existen sesgos en las *técnicas de cálculo*: cómo se arman las tasas (nacionales). Así, es usual que éstas *sobrestimen la deserción* y minusvaloren la graduación. Vincent Tinto (2012), de la Universidad de Siracusa, uno de los teóricos más renombrados a escala global sobre abandono en educación superior, encara el asunto y delimita dos factores de sobrevaloración.

Por un lado, anota la omisión de *transferencias* del alumnado: es decir, el pasaje de un establecimiento a otro. El resultado es que se cuenta como alejamiento del *nivel* lo que solo es un cambio de entidad, y así se inflan las cifras. En esa línea, V. Tinto asevera que “un punto de partida es distinguir entre una vía de pensamiento que mira al estudiante y se pregunta si éste continúa en el ciclo terciario, y otra que observa la institución y se interroga si los alumnos progresan en ese establecimiento”. Y prosigue: “la distinción entre ambas vías no es trivial, porque muchos siguen hasta concluir el grado aunque no lo hagan en la entidad en la que se matricularon al inicio (...) La cuantía de persistencia y terminación (en el tramo) en promedio

⁸ Anexo Estadístico, Tabla II.

es mayor que la de retención y graduación organizacional” (p. 127). Así, la *deserción sistémica es menor a la deserción institucional* (García de Fanelli y Adrogué, 2015).

Otra base de sobrevaloración es el *límite de tiempo* que se fija para etiquetar a un estudiante como desertor. Tinto comenta: “[...] si bien es factible argumentar que cualquier alumno que abandonó podría regresar en algún momento, y por eso sería un retiro transitorio (“stopout”), los investigadores marcan un lapso después del cual un estudiante que no se reinscribe es considerado desertor; ha cesado su matrícula sin acabar el grado [...]” (pp. 127, 128). El problema es que comúnmente esa delimitación temporal es corta de cara a la duración real de las carreras, que suele resultar bastante mayor a la teórica (plan de estudios), y así se infravaloran las tasas finales de graduación. Entonces, se tiende a *confundir deserción con ritmo de avance lento e interrupciones temporarias*.

En síntesis, a nivel mundial hay dificultades en el cálculo del abandono en educación terciaria: entre otras, trabas a la comparabilidad y sesgos de sobrestimación. Y cabe recordar que ese tipo de sesgo ya fue deslindado en un trabajo precursor de José Landi y Roberto Giuliodori (2001) sobre deserción universitaria en Argentina con base en la Encuesta Permanente de Hogares de 1998.

En ese marco, el agravamiento del abandono, propio de la masificación, álgido y en ascenso, concita un interés creciente (García de Fanelli, 2015). Así, y como constatan Liz Thomas y colegas (2017), la cuestión de la retención estudiantil en el ciclo cobra cada vez más importancia, “día a día” (p. 2).

Un interés que en Estados Unidos tiene décadas, con una producción ad hoc copiosa en investigación empírica, construcción teórica y líneas de acción, con numerosos think tanks abocados al tema (Cabrera y otros, 2015; Ezcurra, 2007a). En cambio, y como anotan Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (2016), en América Latina esa atención es más reciente, y todavía no se ha desenvuelto un cuerpo de estudio relevante en el rubro.

Incluso, esa exacerbación del abandono ha dado lugar a un movimiento académico mundial de gran relieve en torno al primer año del grado, el lapso más crítico en materia de deserción a escala global, también con una producción muy abundante –sobre todo, en Estados Unidos, Europa y Australia. Así, la problemática de primer año ya es un campo de conocimiento y acción maduro, con investigación, publicaciones, conferencias internacionales y nacionales, y estrategias y prácticas orientadas a la mejora de la enseñanza (Ezcurra, 2011a; Cols, 2007).

4.2 Una fuerza centrífuga clasista

Otra hipótesis fundamental es que la deserción en el ciclo supone una *desigualdad social terminante*. ¿Por qué? Es que afecta precisamente a esas franjas antes excluidas y en desventaja en la distribución de diversas formas de capital. Por eso la hipótesis es que se da una *inclusión excluyente*, una *selección social* –en la *permanencia*, más que en estratos institucionales (Ezcurra, 2010). Éste es el objeto de estudio aquí abordado, y *no la deserción en general*.

Una inclusión, sí, pero *centrífuga*, que tiende a *expulsar a los incluidos*. Una situación paradójica. Y otra *tendencia estructural global*, típica de la masificación del nivel. Parafraseando a Kevin Dougherty (2002), *el efecto abandono horada el efecto democratizador* de la inclusión. Nuevamente, y como en el desvío jerarquizador, se configura una *reproducción variable y en suba* de la desigualdad.

Por eso Vincent Tinto, ya citado, reitera desde hace años que la presunta puerta abierta en educación superior para esas capas sociales no es tal, sino que se monta una *puerta giratoria*: así como entran, salen (Tinto, 2008).

Ello da lugar a *brechas de graduación*, que son brechas sociales. En esa línea, V. Tinto (2012) subraya que en Estados Unidos, en el lapso 1980-2011, “mientras que el ingreso al tramo se ha más que duplicado, las tasas de finalización totales apenas han subido ligeramente [...]” (p. 2). Entonces, una *deserción aguda*. Y

añade que “si bien la matriculación de alumnos de bajos recursos ha crecido, y se acortó la distancia en la admisión con sus pares más pudientes, la brecha de persistencia y terminación (...) se ha abultado” (p. 4). Por lo tanto, una *inclusión excluyente*.

Esta es una tendencia que en Estados Unidos ha sido verificada por un cuerpo de indagación profuso, mientras que en América Latina existe una vacancia apreciable. Por ejemplo, el National Center for Education Statistics, del Departamento de Educación, hace un diagnóstico de escala nacional que reporta información en el rubro. Es el Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS), un análisis longitudinal y periódico que realiza seguimiento de cohortes de primer ingreso.⁹ Se lleva a cabo de modo regular, en ciclos, y recaba datos a lo largo de seis años sobre una muestra de alumnos de todo el país, a los que entrevista en tres ocasiones: al concluir el primer año, y a los tres y seis años del inicio. El estudio examina diversos tópicos como permanencia, abandono y graduación, nivel educativo de los padres, ingresos y situación de actividad, entre otros indicadores. El último trabajo completo refiere a la cohorte 2003-2004, y reunió una muestra de 16.700 alumnos.

Además, a veces *inclusión estratificada e inclusión excluyente se combinan*. Es decir, la deserción es superior y cuantiosa en la esfera de masas, con fuertes brechas de graduación entre rangos institucionales. Entonces, la desigualdad se *potencia y redobla*.

Es el caso de Estados Unidos. Ello resulta patente si se enfoca el grado de *selectividad académica* en la admisión –un factor de estratificación nodal, como vimos. Al respecto, se observa un enlace directo, lineal y agudo: a más selectividad, mayor graduación. El National Center for Education Statistics (2016) no solo corrobora el nexo, sino que además certifica que la disparidad en el egreso es muy alta: 53.0% entre las instituciones más selectivas y las de ingreso abierto.

Tabla 6. Estados Unidos. Graduación en el ciclo terciario según tasa de admisión de los postulantes. Instituciones de 4 años. Cohorte 2008, a los 6 años de estudio. En %

ADMISIÓN	%
A) Abierta	36.0
B) 90.0 o más de admisión	44.0
C) 75.0 a 89.9	56.0
D) 50.0 a 74.9	62.0
E) 25.0 a 49.9	69.0
F) Menos de 25.0	89.0
F/A	+53.0

Fuente/ National Center for Education Statistics (2016)

La brecha se exagera en los *community colleges*: la deserción es muy grande, mucho mayor que en el estrato de elite. Las mediciones más precisas son calculadas por el National Student Clearinghouse, una organización no gubernamental creada en 1993, dedicada al tramo superior, en la que participan alrededor de 3.600 establecimientos que le surten datos sobre matrícula, permanencia y graduación, y así abarca aproximadamente a 97.0% de los alumnos del país (Dundar y Shapiro, 2016; Juskiewicz, 2015). Además, el National Student Clearinghouse toma en cuenta las transferencias de estudiantes a otras entidades y a los aún inscriptos, por lo que corrige algunos factores de sobrevaloración del abandono. Así, estima que en el ciclo corto y a los seis años de la admisión, la deserción es voluminosa: 45.3%, con una graduación de 38.2% –frente a 71.5% en programas de 4 años (privados) (Shapiro y otros, 2015).

⁹ Los diagnósticos longitudinales implican el seguimiento de una o más cohortes de alumnos a lo largo de un período dado, y una cohorte se define como un grupo de estudiantes que se inscribe en un ciclo el mismo año escolar.

Tabla 7. Estados Unidos. Tasas de graduación, permanencia y abandono por tipo de establecimiento a nivel terciario. Cohorte 2009, a los 6 años de estudio

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	GRADUACIÓN			AÚN INSCRIPTO	ABANDONO	TOTAL
	EN INSTITUCIÓN DE ORIGEN	EN OTRA	TOTAL			
4 años, público	48.4	12.8	61.2	14.2	24.6	100.0
4 años, privado (sin fines lucro)	58.7	12.8	71.5	9.1	19.4	100.0
2 años, público	26.0	12.2	38.2	16.6	45.3	100.0

Fuente/ Shapiro y otros (2015)

Más aún, en los *community colleges* el abandono se empuja marcadamente en los alumnos de tiempo parcial al estudio: trepa a una cifra enorme, 73.2%.

Tabla 8. Estados Unidos. Tasas de graduación, permanencia y abandono, ciclo terciario, según tiempo de dedicación al estudio. Instituciones de 2 años, públicas. Cohorte 2009, a los 6 años del inicio

SITUACIÓN	TIEMPO DE DEDICACIÓN	
	COMPLETO	PARCIAL
Graduación en origen	41.8	16.4
Graduación en otra institución	12.8	9.7
Subtotal Graduación	54.6	26.1
Aún matriculado	3.6	0.7
Abandono	41.8	73.2
Total	100.0	100.0

Fuente/ Shapiro y otros (2015)

Así, en Estados Unidos *desvío y deserción se superponen y potencian*, y el efecto democratizador de la inclusión se desploma. Una imbricación a ser explorada en otros casos nacionales.

En suma, y para concluir, a escala global aflora una *inclusión excluyente* recrudescida. Al respecto, cabe acotar que ciertos autores han formulado categorías similares, aunque no refieren al ciclo terciario. Así, y para América Latina, Pablo Gentili (2009) plantea la noción de *exclusión incluyente*. Con ella, busca realzar que la expansión contemporánea de la escolaridad en la región no suprime “[...] mecanismos de exclusión educativa, (que) se recrean y asumen nuevas fisonomías [...]”. Y aclara que el concepto “[...] pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones [...]” de esa exclusión, su índole múltiple (p. 33). Entonces, el autor procura una perspectiva de totalidad: intenta dar cuenta de la “multidimensionalidad” de la exclusión (p. 34).

En cambio, en nuestra propuesta la noción *inclusión excluyente* encierra un recorte: acentúa la *inclusión* (ingreso) y a la vez su *secuela expulsora*, el *abandono* –la salida de los incluidos. En otros términos, circunscribe uno de esos nuevos rostros de la desigualdad, no el conjunto.

A su turno, y también para el caso de América Latina, Emilio Tenti (2007) demarca otro rasgo clave, aunque diverso: la conexión entre *inclusión escolar* y *exclusión del conocimiento*, unión que en buena medida remite al fortalecimiento de estratos institucionales en la educación preuniversitaria de la región, una segmentación recalçada por Pablo Gentili (2009) y otros autores (Gluz, 2015; Tiramonti, 2005). Una estratificación que aquí hemos identificado y priorizado para el nivel terciario a escala mundial.

4.3 Graduación terciaria y poder global. Apuntes iniciales

En Estados Unidos el abandono en el ciclo superior deriva en una brecha *internacional de graduación*, ascendente. Es decir, una distancia en la proporción de egresados entre Estados Unidos y otros países del capitalismo avanzado.

En efecto, según la OCDE (2015a) y en la población de 25 a 64 años, en 2013 Estados Unidos (44.0%) se situaba en el quinto puesto, detrás de Canadá y Federación Rusa (53.0%), Israel y Japón (47.0%). Ello implica un *retroceso*, ya que durante décadas el país fue líder mundial en el rubro, y en el 2000 ocupaba el segundo lugar (36.0%), después de Canadá (40.0%).¹⁰

Además, esa brecha global se da sobre todo en la población más joven. Por eso el problema redobla. Así, en el grupo de 25 a 34 años, en 2013 Estados Unidos (45.0%) caía aún más, al décimo sitio, junto con Israel y Suecia, después de República de Corea (67.0%), Canadá y Japón (58.0%), Federación Rusa (57.0%), Irlanda (51.0%), Luxemburgo y Reino Unido (48.0%), Noruega (47.0%) y Australia (46.0%). Aquí también hay un *reflujo*, ya que en 2000 Estados Unidos estaba cuarto (38.0%), detrás de Canadá y Japón (48.0%), y Finlandia (39.0%) (OCDE, 2015a). A la vez, según lo expuesto, ese declive comparado es fruto del abandono, sobre todo en el circuito de masas, ya que la matrícula en el ciclo es elevadísima: 94.23% (Unesco, 2017).

Por otra parte, tal deterioro ha tenido impactos en las *políticas*. Así, en los últimos años la graduación terciaria en el país fue despuntando como una *prioridad de política pública*, un realce que se extiende a otras grandes potencias. En esa línea, desde 2009 en Estados Unidos cobró fuerza el objetivo de *cerrar aquella brecha internacional*.

Ello fue notable en la era Obama. En efecto, el primer mandatario, en una alocución ante el Congreso al inicio de su primer período (24 de febrero de 2009), llamó a una *participación universal* en educación postsecundaria. Y en términos de graduados, enunció el propósito de que en 2020 Estados Unidos recobre el porcentaje más alto del orbe. Poco después, en julio de ese año, el presidente Obama retomó la meta 2020 y la apodó American Graduation Initiative. Al respecto, puntualizó que “el programa reformará y fortalecerá los *community colleges* de costa a costa (...) (Éstos) son un activo subestimado en el país. (Por eso) queremos plantear financiamiento para estrategias innovadoras que no solo alienten la matriculación sino también la finalización de los estudios. Es que lamentablemente más de la mitad de los alumnos que entran, abandonan (...)” (Obama, 2009).

Así, se esbozó una política que busca ocluir la *brecha global de graduación* y para ello se concentra en el *estrato de masas* y en la *deserción*. A la vez, por el momento no se trata de una visión bipartidaria, lo que le resta estabilidad. A pesar de ello, un trabajo del National Student Clearinghouse Research Center asegura que esa política ya es “foco de una agenda nacional” (Shapiro y otros, 2015, p. 7). Y recalca que una vasta gama de organizaciones del país ha lanzado iniciativas para aumentar el volumen de adultos con una credencial postsecundaria, y que el grueso de los esfuerzos se enfoca en la terminación del grado y por eso en combatir el abandono, sobre todo en franjas en desventaja.

Por lo tanto, se asume que ese *rezago internacional* deviene de una grieta social doméstica, su matriz: la *desigualdad en el logro educativo*. Así lo entiende The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, una entidad muy destacada que se ocupa precisamente de las oportunidades que las clases desfavorecidas tienen en el ciclo. Y en ese sentido asienta que “datos de la OCDE marcan que en los próximos años un número creciente de países alcanzará o sobrepasará a Estados Unidos en graduación terciaria, en particular entre los más jóvenes (...) En gran medida, ese revés en el grupo de 25 a 34 años se debe a nuestra incapacidad para educar de modo adecuado a sujetos de familias localizadas en la mitad inferior de la distribución del ingreso” (The Pell Institute, 2011, pp. 1, 2).

Por otra parte, ese relieve de la graduación en el tramo se da en *otras grandes potencias*. Es el caso de la

¹⁰ Anexo Estadístico, Tablas III y IV.

Unión Europea. Así, la Comisión Europea (2009) en su “Marco Estratégico: Educación y Formación 2020” también fijó una meta: que en esa fecha al menos 40.0% de la población de 30 a 34 años alcance alguna forma de educación superior completa. Además, y al respecto, la Comisión Europea (2015b) juzga que una estrategia emergente es la *merma de la deserción*. Lo mismo afirma un estudio comparado sobre abandono y graduación terciarios en 35 países de Europa: una vasta revisión de literatura, una encuesta a expertos y ocho estudios de caso nacionales (Comisión Europea, 2015a).

Por su lado, China también estableció una meta 2020. Así, la OCDE (2012) comenta que “China, que en los últimos diez años quintuplicó la cifra de egresados y duplicó las instituciones, trazó objetivos ambiciosos. Para 2020, apunta a que 20.0% de sus ciudadanos –195 millones de personas– se diplome a nivel superior”. Y concluye que “si este propósito se cumpliera, China tendría un volumen de titulados que sería aproximadamente igual en tamaño que la población proyectada total de 25 a 64 años en Estados Unidos para esa época” (p.3).

Ante ello, es factible bosquejar la hipótesis de que actualmente la graduación terciaria es un *recurso de poder* de los Estados-Nación y de su *distribución internacional*: un *activo de poder global*, y por eso un factor de orden geopolítico. Un orden cuyo relieve recrudece. Es que recientemente la competencia entre grandes potencias regresa al centro del sistema mundial, y ello entraña un quiebre con la unipolaridad propia de la inmediata post-Guerra Fría, e incluso una nueva era geopolítica (Chollet y otros, 2017; Ezcurra, 2013b).

No obstante, cabe acotar que el concepto de poder global aún es ambiguo. Como evalúa Josef Joffe (2014), de la Universidad de Stanford, la noción de poder es la central y a la vez la más turbia del análisis político. Por su lado, desde 1990 Joseph Nye expuso una célebre tipología que distinguió dos clases básicas de poder global. Así, por un lado deslindó el *poder duro* (“hard power”), de carácter coercitivo y afirmado en la fuerza militar y económica. Además, demarcó el *poder blando* (“soft power”), que radicaría en la aptitud para que otros países y actores desarrollen preferencias o definan sus intereses de manera consistente con los propios. Por ello, el poder blando se fundaría en la persuasión y la atracción: pericia para motivar colaboración internacional, habilidad para montar alianzas y coaliciones, aptitud para proyectar bienes culturales y visiones ideológicas a escala planetaria, prestigio y capacidad de liderazgo en la arena mundial (Nye, 2015, 2011, 2004, 1990).

Entonces, en ese esquema y por hipótesis, la graduación terciaria aporta recursos en la competencia económica global, y por ende es un activo de poder duro. A la vez, también suministra reputación e influencia internacional, y así equipa con poder blando. En Estados Unidos ello es palpable en el subsistema de elite: las llamadas universidades de investigación de categoría mundial, un imán de ascendente, atractivo e influjo planetario. En suma, y según la clasificación de Joseph Nye, en la actualidad la graduación en el ciclo superior sería una pieza de poder global, una amalgama de poder duro y blando –un híbrido.

5. Sobre la óptica causal. Ciertos factores condicionantes

5.1 La posición social, un determinante prevalente. El rol de la experiencia educativa

Así, aflora e irradia una inclusión excluyente. Ante ello, cabe un interrogante explicativo, de condición causal. ¿Por qué? ¿Cuáles son las determinaciones dominantes? Por un lado, el cuerpo de investigación internacional examinado muestra que en la era de la masificación la *posición social desfavorecida* es un *factor prevalente* –otra *tendencia global*. La OCDE (2015b) acota que “la evidencia sugiere que la deserción aqueja en especial a alumnos de capas socioeconómicas en desventaja. Un análisis que compara las tasas de ingreso y retención en el ciclo –entre diez países– encuentra que el status socioeconómico es el condicionante de mayor impacto, que predomina sobre todos los demás como la etnicidad y el género” (p. 2). La misma hipótesis es planteada por Jocey Quinn (2013), en un análisis encargado por la Comisión Europea.

A su turno, y en ese cuerpo investigativo, la posición social desfavorable suele ser desagregada en un grupo acotado de variables, pocas pero críticas, comúnmente calificadas como factores de riesgo. Entre otras barreras, múltiples indagaciones identifican y recalcan:

- dedicación parcial al estudio;
- condición de actividad: trabajo, sobre todo de tiempo completo;
- estatus de primera generación en educación superior;¹¹
- ingresos monetarios escasos;
- dependientes a cargo.

En Estados Unidos la investigación al respecto es caudalosa. Así, a modo de ejemplo, una publicación del National Student Clearinghouse Research Center confirma que el *tiempo parcial al estudio* tiene una incidencia álgida en la deserción: +49.3% que los alumnos de tiempo completo (Shapiro y otros, 2015).

Tabla 9. Estados Unidos. Tasas de graduación, permanencia y abandono, ciclo terciario, según tiempo de dedicación al estudio. Cohorte 2009, a los 6 años del inicio

SITUACIÓN	TIEMPO DE DEDICACIÓN	
	COMPLETO	PARCIAL
Graduación	73.7	19.7
Aún matriculado	3.5	8.2
Abandono	22.8	72.1
Total	100.0	100.0

Fuente/ Shapiro y otros (2015)

Por su parte, el Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS) que se halla en curso arriba a conclusiones similares:

Tabla 10. Estados Unidos. Tasas de no reinscripción, según tiempo de dedicación al estudio. Cohorte 2011-2012, a los 3 años del inicio

ESTUDIANTES	NO REINSCRIPTOS
Total cohorte	30.0
Tiempo parcial	73.2 (+43.2)

Fuente/ Ifill y otros (2016)

Además, la investigación “With their whole lives ahead them” revalida que el *trabajo* tiene un impacto sustancial (Johnson y Rochkind, 2009). El estudio se preguntó por qué hay tanta deserción en el ciclo terciario del país, y aplicó una encuesta de orden nacional a una muestra representativa de alumnos. Los datos son rotundos: 54.0% declaró que la “razón primordial” (abandono) es la “necesidad de trabajar y ganar dinero” mientras se asiste a clases (p. 5). Otro hallazgo sugerente es que una proporción notable de desertores: 89.0%, desea retomar sus carreras. Un 65.0% expresa que ha dedicado “mucho” pensamiento a ello; y 24.0%, “algún”.

Por su lado, Margaret Cahalan (2013), del Pell Institute, nota que la *disparidad en el ingreso* familiar es un factor concluyente de desigualdades en la graduación (a los 24 años). Al respecto, examina un lapso sumamente amplio, 1970-2009. Y comprueba que la franja más aventajada avanzó firmemente, y a la vez elevó mucho su lejanía con el estrato inferior que progresó poco en el período, dando lugar a una brecha mayor y formidable –en 2009, +74.16%. Una desigualdad en fuerte ascenso.

¹¹ Al respecto, hay distintas definiciones. Usualmente ese estatus es entendido como alumnos cuyos padres no han concurrido al tramo superior.

Tabla 11. Estados Unidos. Graduación (licenciatura), a los 24 años. Por ingreso familiar. 1970-2009. En %

CUARTIL	AÑO		BRECHA EN 2009
	1970	2009	
Más alto	40.15	82.42	+74.16
Más bajo	6.18	8.26	-

Fuente/ Cahalan (2013)

Asimismo, aquel cuerpo de investigación prueba que comúnmente se trata de un conjunto de factores *convergentes*, un cúmulo de frenos concurrentes que gestan abandono. Cuantos más operan, es más probable la deserción (Engle y Tinto, 2008).

Sin embargo, no hay nada *inevitable, ningún destino forzoso*. Así, aquí se recusa cualquier forma de determinismo fatalista. En cambio, se hace hincapié en la *eficacia propia y potente de la educación* en la producción, reproducción y superación de desigualdades.

Entonces, ese acervo investigativo usualmente explora un grupo de variables *socioeconómicas*. Por ende, suele relegar la *praxis educativa* de los alumnos como *condicionante* de abandono. Por contraste, y por hipótesis, aquí se remarca esa experiencia como *matriz causal* (Ezcurra, 2003). Es decir, se reafirma la *índole con frecuencia educativa* de la deserción en el tramo terciario de esas clases subordinadas. Así lo sostiene Vincent Tinto (1997): “aún hemos de entender más cabalmente el carácter educativo de la persistencia en educación superior” (p. 601). En especial, insiste en el rol del *aula como eje estructurante y generador*: “[...] es sorprendente que el salón de clases no haya jugado un papel más central en las teorías corrientes sobre permanencia [...] Lo mismo puede decirse de las instituciones. Aunque no ignoraron al aula, la mayoría no la ha visto como pieza principal en sus esfuerzos para inducir la continuidad del alumnado [...]” (p. 599).

En particular, aquí se resalta la irrupción de *dificultades académicas* en el *punto de partida*, típicas de población en desventaja. Una hipótesis asociada es que tales dificultades suelen operar como un *factor vertebral* de abandono en esas franjas, con un poder primordial (Ezcurra, 2003). Un motor categórico, sí, pero en un campo *sobredeterminado*. Es decir, habitualmente intervienen otras trabas, un conjunto de vallas concomitantes propias de ese estatus (Parrino, 2014; Engle y Tinto, 2008; Amago, 2007). En definitiva, posición social y dificultades académicas se enlazan, con una *gran potencia causal*.

5.2 La eficacia propia de la educación

5.2.1 Un paradigma organizacional. Instituciones y enseñanza

¿Por qué esas dificultades? Desde vertientes teóricas dispares, son varios los autores que recalcan la *efectividad propia de la educación* en la *construcción de desigualdad* en el nivel terciario. Al respecto, Pierre Bourdieu fue pionero, y destacó la “[...] eficacia específica, esencialmente simbólica [...]” del “sistema escolar” en su conjunto (Bourdieu, 2005, p. 161). A la vez, y sobre el ciclo superior, ese rol también ha sido y es encumbrado por otras tradiciones teóricas. Ello es ostensible en Estados Unidos y Australia.

Sobre todo, se comparte un *paradigma organizacional*, que recorta el *papel de las instituciones* en esa génesis de desigualdad. Un enfoque que fue sugerido por Vincent Tinto en ciertos trabajos fundacionales y precursores sobre abandono (Tinto, 1983, 1975). En 2012, el propio autor aludió al asunto: “este libro representa el cierre de un círculo que inició hace treinta y seis años con la publicación en 1975 de un artículo en *Review of Educational Research*, en el que delineé una teoría sobre retención estudiantil. Esa teoría se expandió en 1983 con la primera edición de “*Leaving college*”, y fue modificada en la segunda, de 1993”. Y añade que “al adaptar un modelo en gran medida sociológico para contribuir a explicar la deserción en educación superior, busqué echar luz al rol jugado por el entorno académico y social de la institución en el éxito de sus alumnos. Al hacerlo, traté de contrarrestar lo que era una tendencia a ver la falta de permanencia como reflejo de atributos de aquellos que abandonan; es decir, ‘inculpación de la víctima’” (p. VII).

De hecho, esa inculpación sigue siendo la *óptica causal preponderante*, muy difundida a escala mundial. Una visión que recae en los alumnos: fallan los estudiantes, no las instituciones, que por lo tanto son desestimadas como condicionantes de envergadura (Ezcurra, 2010, 2007a,b).

A la vez, ese encuadre organizacional no desconoce que el acceso de masas origina virajes rotundos en el perfil del alumnado. Ello es así por definición: la masificación habilita el ingreso de contingentes antes excluidos, de posición en desventaja en la distribución de diversas formas de capital (Bourdieu, 1986). También de *capital cultural*.

Al respecto, y como ya expusimos en aportes previos, aquí se recobra la noción de capital cultural, acuñada por Pierre Bourdieu, en el marco de una *revisión*: investigación y construcción teórica, si bien preliminar. Es que como anota Diane Reay (2004), de la Universidad de Cambridge, P. Bourdieu entiende a los conceptos como *herramientas* para usar en la indagación empírica, más que como ideas para ser debatidas en textos. De ahí que en ese esquema, al que adherimos, las categorías son edificadas en un proceso constante de ajuste, a la luz de estudios en terreno.

En ese marco, y acerca del capital cultural en el punto de partida, hemos individualizado un conjunto de componentes que lo definen, socialmente condicionado y desigualmente distribuido –un deslinde muy inicial y parcial. En particular, un grupo de *habilidades, hábitos y expectativas* clave (Ezcurra, 2011a; Cols, 2008). Entre ellos:

- aptitudes cognitivas, ligadas al saber estudiar, aprender y pensar;
- capacidades de comprensión lectora y expresión escrita;
- competencias metacognitivas, el monitoreo de los propios aprendizajes (saber si se aprendió o no);
- “implicación”, tiempo y esfuerzo dedicados al estudio y otras actividades académicas;
- planificación, organización y aprovechamiento de ese tiempo;
- “dominio del rol”: idoneidad para detectar y responder a las expectativas docentes en materia de desempeños, normalmente implícitas.

Entonces, una hipótesis es que esa población en déficit distributivo sufre *escollos de capital cultural* en el ingreso al ciclo, y que ello sitúa una traba crítica para la permanencia y la graduación (Ezcurra, 2010). Desde otra corriente teórica, y en Estados Unidos, así lo refleja un cuerpo de investigación que plantea la noción de recursos académicos, creada por Clifford Adelman (2006, 1999).

Este *corpus* expone un grupo de hipótesis (Ezcurra, 2010). Entre ellas, y siempre acerca del perfil del alumnado, que esa preparación académica en el ingreso es el *factor causal dominante*, el más eficaz para la conclusión de los estudios. Otra hipótesis es que se afianza una *desigualdad abrumadora* de recursos en el punto de partida, con brechas sustantivas entre clases sociales, una ligazón directa, lineal y firme. Recientemente, Vincent Tinto (2012) enunció un concepto similar: mérito académico, y ratificó ambas presunciones. Por último, otra hipótesis es que esa preparación no solo ocasiona efectos sino que además es un resultado: en particular, de la escuela media (Astin y Oseguera, 2005), que a su turno se dividió en circuitos de calidad muy disímil según estatus social. Así, clases en desventaja entran a estratos también en desventaja, una segmentación del tramo secundario ya muy reconocida en América Latina, y que ha sido ampliamente estudiada en la región (Gentili, 2009).

En definitiva, *arrecian desigualdades iniciales, obstáculos culturales* (Bourdieu y Passeron, 2003). Se aviva una *desigualdad cultural socialmente condicionada* (Reay, 2011). En palabras de Alain Renaut (2008), una “[...] desventaja desde la línea de largada [...]” (p. 161). La hipótesis es que esa inequidad redoblada exacerba el rol de las instituciones como *condicionante primordial* de desempeño académico y persistencia. Una determinación principal. Entonces, el *paradigma organizacional se reafirma*.

En tal marco, una hipótesis concurrente es que ese estatus primario recrudescido se localiza sobre todo en

la *enseñanza*: las prácticas en las aulas, el currículo, la organización académica (Ezcurra, 2011a). Así, la enseñanza *potencia su poder constitutivo*.

Ello se funda en evidencias de investigación: un cuerpo que estudia mejoras de la enseñanza y verifica sus efectos beneficiosos, difundidos y robustos, sobre todo en franjas en desventaja. Avanza la enseñanza, progresan el desempeño y la permanencia. Al respecto, en Estados Unidos se destacan las Unidades Curriculares de Alto Impacto, así designadas por la Association of American Colleges and Universities (2007). Entre ellas, descollan los Seminarios de Primer Año, notablemente diseminados en el país (Keup, 2014), y las Comunidades de Aprendizajes, muy divulgadas al inicio del ciclo. Ambos dispositivos han sido materia de múltiples investigaciones, que certifican su *poder causal contundente*, en especial en esas capas sociales. Así se revalida el *rol de la enseñanza como factor decisivo*. Ello fue ratificado por Jayne Brownell (Universidad Hofstra) y Lynn Swaner (Universidad Long Island) (2009), en una revisión de literatura que rastreó los efectos de esas mejoras curriculares en alumnos de clases subordinadas (Ezcurra, 2011a).

Recientemente, ese estatus de la enseñanza también fue observado en los *community colleges*. Así, Thomas Bailey, director del Community College Research Center (CCRC), Universidad de Columbia, y Shanna Jaggars y Davis Jenkins, investigadores (CCRC), hallan que en los *community colleges* impera un modelo de organización académica que caratulan como “estilo cafetería”, que fomenta la deserción (Bailey y otros, 2015). ¿Por qué? Es que los alumnos deben escoger cursos a partir de un surtido profuso de opciones, que busca maximizar la flexibilidad pero que resulta confuso y mareado. El desenlace es la desorientación, muchos estudiantes quedan a la deriva, sin rumbo, por años, y tienden a abandonar. Ante ello, los autores sugieren una reforma radical, un rediseño total, un armazón de “trayectorias guiadas”, muy estructuradas, con poda de opciones, que ya se aplicó en el Kennedy King College (Chicago) y el Guttman Community College (Nueva York), entre otros, con gran éxito: una baja aguda en la deserción, y más y mejores aprendizajes.

En ese contexto, Vincent Tinto (2014) insiste en el papel determinante del salón de clases, y subraya que “crecientemente se acepta que las aulas importan, y que el éxito de los alumnos en ellas es la piedra angular de la retención y graduación” (p. 10).

5.2.2 El capital cultural esperado. Un agente decisivo, una brecha de clase

Dentro de esa visión organizacional, aquí se formula y acentúa la noción de *capital cultural esperado*, ya presentada por la autora en trabajos previos –una construcción teórica provisoria (Bourdieu y otros, 1993). ¿En qué consiste? El concepto refiere a un *sistema institucional de expectativas*, que por hipótesis es valorado como un factor nodal para el desempeño académico del alumnado de franjas en desventaja, y para la creación de diferencias sociales en el logro educativo.

Desde el punto de vista teórico, la categoría remite a *formaciones de sentido*,¹² significaciones:

- *colectivas*, en común, más allá de los miembros individuales;
- en buena medida *latentes*, no conscientes; y
- *eficaces*, que producen efectos, igualmente colectivos; condicionan la enseñanza, son una matriz.

Así pues, un sistema de expectativas. ¿Cómo plasma? Por ahora, la noción atañe a ese entramado de *habilidades y hábitos académicos críticos* de los alumnos en el punto de partida, que se *presumen dados*: es decir, un *capital cultural presupuesto* –un concepto aún inicial, que todavía requiere desagregación y mucha investigación empírica y teórica desde diversas disciplinas.

Entonces, y en virtud de esa presunción, son saberes que *no se enseñan*. Una *enseñanza omitida*. En los planes de estudio y también en las asignaturas, que usualmente no contemplan tópicos y actividades orientados a su avance, al *desarrollo de capital cultural*. Una omisión relativamente soslayada en Estados Unidos,

¹² El concepto de formación o configuración de sentido alude a un conjunto de significados en los que se constata un orden, un sistema de relaciones, correlaciones y transformaciones en común. Una definición que se inspira en la noción de formación discursiva planteada por Michel Foucault (1972).

donde se propagan estructuras curriculares *ad hoc* como los Seminarios de Primer Año, antes citados. Una omisión que suele generar *dificultades por desconocimiento* (Ezcurra, 2007a). ¿Por qué?

Es que un rasgo distintivo clave de aquel presupuesto, un eje estructurante, es que encaja con el capital cultural propio de clases sociales ya privilegiadas en su distribución, pero que resulta débil o ausente en franjas en desventaja. Por ello se abre una brecha con el capital cultural de esos estratos ahora incluidos. Una *brecha de clase*.

Una brecha que es *motor principal de dificultades académicas*, y por ende de *fallo educativo y deserción* en esos segmentos sociales. Una *brecha excluyente*. Según algunos autores, un conjunto de barreras implícitas (Arias y otros, 2016; García Guadilla, 1991). En esa línea, y para el caso de Argentina, Guillermina Tiramonti (2011) afirma que la universidad “abrió el acceso a todos” y a la vez dejó “jugar las distancias culturales como mecanismo de expulsión” (p. 9).

En Australia, Marcia Devlin (Federation University) propone una aproximación muy similar con la noción de *incongruencia sociocultural* (Devlin, 2011). Un concepto que también alude a *expectativas institucionales latentes* (Devlin y otros, 2012). Expectativas respecto de lo que denomina un reservorio de recursos culturales y sociales. Un reservorio que sería propio de estratos socioeconómicos acomodados, y que la enseñanza daría por supuesto. Así, se daría una incongruencia entre los alumnos de estatus bajo y las instituciones. Un desajuste excluyente. Marcia Devlin (2011) aduce que “si las expectativas tácitas inherentes a las prácticas llevadas adelante en la universidad se inscriben en un subconjunto sociocultural propio de niveles socioeconómicos medios y altos, ello puede facilitar el éxito de alumnos de esos grupos y excluir a estudiantes de estatus bajo. Éstos, entonces, son víctimas de un tipo de discriminación que impide su éxito” (p. 5).

Por lo tanto, se trata de un encuadre concordante con el aquí planteado; una óptica:

- *organizacional*;
- *relacional*, que recorta y jerarquiza una *relación social*: enseñanza y alumnado;
- que delimita y subraya las *expectativas institucionales* y sus *presupuestos culturales*, un *sistema clasista y excluyente*.

Un sistema que en trabajos previos de la autora fue equiparado a la noción de *habitus*, enunciada por Pierre Bourdieu. Un concepto que ha sido objeto de un uso muy vasto y dispar, polisémico, y que aquí es recobrado en la acepción circunscrita antedicha: capital cultural esperado, formaciones de sentido tácitas, colectivas, que originan efectos, extendidos (Ezcurra, 2010; De Lella y Ezcurra, 1984). Ello converge con la lectura de Loïc Wacquant (2006), quien interpreta que el concepto de *habitus* es “primero y principal” una *postura de investigación*, que “excava” “categorías implícitas”, “esquemas” colectivos, “cognitivos y motivacionales” (p. 318).

A la vez, como ya se anotó, esos sistemas tienen alcance *institucional* (Berger, 2000). Ello es un aporte de Patricia McDonough, de la Universidad de California, quien en 1997 recogió la noción de *habitus* y la amplió. En efecto, la aplicó a los establecimientos: un *habitus organizacional*. Cabe señalar que Diane Reay (2004) acota que a comienzos de los años 2000 ya había un cuerpo de investigación que apelaba al concepto de *habitus* institucional en educación, con contribuciones de autores como ella misma (Reay, 1998; Reay y otros, 2001) y Liz Thomas (2002), entre otros.

Hay rasgos adicionales. Así, se trata de sistemas *pertinaces*, duraderos, que tienden a la repetición: según Pierre Bourdieu, una inercia instalada (Wacquant, 2006). Sin embargo, no son estáticos: el cambio en las expectativas resulta posible y se da de hecho. Los agentes son condicionados pero también moldean activamente el mundo social (Wacquant, 2006). En definitiva, esas formaciones aquí son pensadas como *sistemas móviles*: con invariantes, fijaciones persistentes, y mudanzas. En palabras de Pierre Bourdieu, existe una “clausura relativa”, pero ello no traza un “destino” inalterable sino un “sistema abierto”, “constantemente sujeto a experiencias”, que pueden reforzar pero también alterar el *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 2005, pp. 195, 196). No hay nada inmóvil ni inexorable.

Otra propiedad es que en las instituciones habitualmente no se da un capital cultural esperado único, sino que conviven conjuntos *heterogéneos*. Incluso coexisten percepciones en conflicto (Arias y otros, 2016). Aún más, puede haber disparidades y hasta contradicciones internas, *dentro* de cada formación. En esa línea, Loïc Wacquant (2006) asienta que “[...] el *habitus* no es necesariamente coherente y unificado, sino que despliega grados variables de integración y tensión [...] (Pueden operar) sistemas inestables de disposiciones divididas contra sí mismas, que causan líneas de acción irregulares y a veces inconsistentes” (pp. 317, 318).

No obstante, generalmente se instala un *habitus hegemónico*. Según Liz Thomas (2002), un *habitus tradicional*, “[...] que reafirma las desigualdades iniciales [...] y se refleja en la enseñanza, el aprendizaje y las estrategias de evaluación” (p. 433). Así, el *habitus* tradicional supone esa *brecha clasista*, que es su marca de identidad.

Por otro lado, tal brecha puede causar efectos invalidantes. ¿De qué se trata? Según Philippe Perrenaud (1995), de la Universidad de Ginebra, el *capital cultural* de los alumnos también abarca la imagen de sí mismos: en especial, las *expectativas sobre el propio desempeño*, que varían según posición social. Entonces, nuevamente la hipótesis teórica es que se instauran *sistemas de expectativas colectivos*, ahora en los estudiantes. Así, en población de clases desfavorecidas suele reinar una imagen adversa. Es decir, predominan una autoestima baja, escasa confianza en sí mismos, temor al fracaso. Sensaciones de desposeimiento y minusvalía. Laura Rendón, de la Universidad Estatal de Arizona, se ha dedicado a la problemática, con aportes empíricos y teóricos. Un primer trabajo fue “The transition to college project”, un análisis cualitativo que armó grupos focales con 132 estudiantes de primer año en cuatro instituciones de diverso tipo (Rendón, 1994). Allí la autora advirtió que los alumnos “no tradicionales”, de bajos ingresos y primera generación, entran al ciclo consumidos por dudas sobre su habilidad para tener éxito. Y observó que esos recelos gestan una *vulnerabilidad intensa* a experiencias educativas que los refuercen: es decir, a situaciones de *invalidación*, que serían un factor de deserción (Rendón y Muñoz, 2011). En otros términos, esa brecha clasista puede confirmar los peores miedos y presagios de sus víctimas, y así fomentar fallo y abandono.

En suma, aquí se acentúa la noción de capital cultural presupuesto como una hipótesis teórica nuclear: sistemas de expectativas colectivos, institucionales, en gran parte latentes, heterogéneos, perdurables y resistentes pero móviles, modeladores de la enseñanza e identificables por estudios en terreno. A la vez, se recalca que con frecuencia se da una formación o *habitus* tradicional, dominante y muy extendido, que erige un desfase sociocultural en perjuicio de clases en desventaja: por hipótesis, un motor primario de dificultades académicas y de disparidades sociales en el logro educativo. Así tiene lugar la *reproducción ampliada de una desigualdad inicial y cultural socialmente condicionada*.

Para concluir, cabe asentar que el realce de la enseñanza como propulsor de abandono es prominente en Australia (Kift, 2016; Ezcurra, 2011a). En ese marco, varios autores han tipificado un llamado enfoque *generacional* en materia de *políticas de retención* en el ciclo, con énfasis en primer año.

Un esquema que individualiza tres *estrategias de intervención o generaciones* (Kift, 2009). Por un lado, una aproximación de *primera generación, hegemónica* a escala internacional, que se ciñe a acciones de apoyo a los alumnos, de tipo cocurricular, como tutorías. Por lo tanto, no implica a la enseñanza ni a las aulas (Kift y otros, 2010). Por eso diversos autores aprecian que supone *innovaciones periféricas*, en los márgenes del sistema académico, y que por ello tendría un efecto escaso en la retención (Barefoot y otros, 2005).

Por otra parte, y ante tales límites, se dio una estrategia de *segunda generación* (Wilson, 2009) que traza un giro radical y se concentra de lleno en la *enseñanza* y en particular en el *currículo*, concebido como “centro organizador”, académico y social (McInnis, 2001). Un encuadre que Sally Kift (2009), de James Cook University, califica como integrado ya que aúna ambos elementos, curricular y cocurricular. Es decir, se enfoca en la enseñanza y las aulas, pero incluye programas de apoyo académico.

Por último se demarca una perspectiva de *tercera generación*, que suma el *compromiso institucional*: una política organizacional comprehensiva y coordinada (Nelson y Clarke, 2014). Un modelo que Sally Kift y Karen Nelson también apodaron como una *pedagogía de transición* para primer año (Clarke y otros, 2013). En efecto, en 2005 ambas autoras acuñaron la noción, que luego desarrollaron en diversos trabajos (Kift, 2015;

Nelson y otros, 2011; Kift y otros, 2010; Nelson y Kift, 2005). En el Reino Unido, y entre otros, Liz Thomas y colegas (2017) coinciden en la gran importancia de un abordaje que englobe a la institución entera (“whole-institution approach”), “más que algo hecho por departamentos académicos, servicios estudiantiles u otra parte de la organización” (p. 26).

6. A modo de síntesis

I. En resumen, en el ciclo superior la masificación usualmente es *inclusiva*: abre el ingreso a población de posición en desventaja en la asignación de diversas formas de capital, antes excluida. Sin embargo, esa expansión *incluye y desigual*. *Incorpora* y a la vez *desvía y expulsa*:

- inclusión estratificada: marginación de circuitos de elite, fuertemente selectivos y herméticos;
- inclusión excluyente: altas tasas de deserción, salida de los incluidos.

Así se abre una dinámica paradójica: avances sustanciales en el ingreso, y desigualdades concomitantes de nuevo cuño y por añadidura en suba. Por lo tanto, desvío y abandono minan el efecto democratizador de la inclusión.

II. En ese marco, y en materia de deserción, un cuerpo de investigación internacional amplio muestra que en la era de la masificación, y su inclusión social, aquella *posición desfavorecida* es un *condicionante prevalente* –aunque no una determinación mecánica que marca destinos ineluctables.

Por ende, cualquier indagación empírica sobre deserción, nacional (agregada) o institucional, exige un diagnóstico *ad hoc*: posición social de la población que abandona, y su relación con la que permanece y se gradúa. Sin embargo, por lo regular la información y los estudios sistemáticos al respecto son escasos, y ello configura un *área de vacancia principal*. Un déficit que Jamey Rorison y Mamie Voight (2016), del Institute for Higher Education Policy, también advierten en Estados Unidos, en particular a nivel de establecimientos. En esa línea, señalan que por lo general los datos disponibles en las organizaciones son incompletos, y que no permiten responder a problemas clave como: ¿cuántos alumnos de bajos ingresos, primera generación y tiempo de dedicación parcial al estudio, que ahora constituyen la nueva mayoría en los campus, se matriculan en cada institución? ¿Cuántos de ellos se gradúan? ¿Y qué cantidad de tiempo les lleva la terminación del tramo?

III. A la vez, un *corpus* apreciable de estudios avala la *eficacia propia de la educación* como meollo estructurador de esas desigualdades. Al respecto, y por un lado, sobresale el *entramado jerárquico* del ciclo en conjunto, su división en circuitos de recursos y calidad dispares: de elite y de masas. Una estratificación institucional y social, que se propaga y arrecia.

Por otra parte, y en consonancia con ese cuerpo de investigación, también se hace firme hincapié en el peso de las *instituciones* y la *enseñanza* como motor dominante en la producción, reproducción y superación de desigualdades: un paradigma *organizacional*. Empero, y como ha apuntado reiteradamente Vincent Tinto, usualmente la enseñanza y las aulas de hecho son lateralizadas o ignoradas como factor de deserción tanto en el terreno de la investigación y la teoría, como en la esfera de las políticas y acciones a nivel nacional e institucional. Es decir, se trata de otro espacio nodal y a la vez poco abordado, aunque sí es encarado en países como Estados Unidos y Australia, entre otros.

IV. Por otro lado, y según Pierre Bourdieu (2003), ese rol causal eminente de los establecimientos entraña “mecanismos extremadamente complejos” (p. 108). Entre ellos, y como un recorte parcial, se propone la noción de *capital cultural esperado* en el punto de partida como hipótesis teórica básica –un concepto en construcción, aún muy inicial. Es decir, sistemas de expectativas colectivos, latentes, de orden institucional, heterogéneos, perdurables y a la vez móviles. Sistemas eficaces, que modelan la enseñanza y encarnan en planes y programas de estudio, estrategias pedagógicas, entre otros.

También se remarca que con frecuencia se da una formación o *habitus tradicional*, predominante y muy extendido, que crea una *brecha sociocultural* en perjuicio de clases en desventaja: por hipótesis, un quid generador de dificultades académicas, deserción y disparidades sociales en el logro educativo. Una brecha clasista y excluyente. Parafraseando a Robert Castel (2012), se trata de procesos que atraviesan a la organización y se gestan en su “centro” y “no en la periferia”, y que además afectan a vastos contingentes de estudiantes, que así sufren “déficit de integración” y “procesos de marginación”, que amenazan “exclusión” (pp. 260, 269). Entonces, aquí se circunscribe y realza un vínculo social: institución (enseñanza) y alumnado, su ajuste o desarticulación, en el seno de posiciones y relaciones de poder asimétricas. En ese sentido, se mantiene una *aproximación relacional*.

Un enfoque que también destaca las *latencias colectivas*: supuestos, implícitos, preconstrucciones no conscientes e incontroladas, con un gran poder estructurador de las prácticas de enseñanza. Un encuadre que adicionalmente subraya la gravitación de las *desigualdades culturales* del alumnado, que intensifican el estatus de la enseñanza como condicionante primordial.

En definitiva, y parafraseando a Liz Thomas (2002), las “estructuras internas de poder”, las posiciones y relaciones, “se ubican en el corazón del éxito estudiantil” (p. 441). Y *la responsabilidad del cambio cae de lleno en el sector*, en las *políticas públicas e institucionales*. No se trata meramente de proveer algunos apoyos a los alumnos, sino de un *compromiso institucional* sustancial y de *reformas radicales de la enseñanza*.

BIBLIOGRAFÍA

Adelman, Clifford (2006). *The toolbox revisited: paths to degree completion from high school through college*. Washington: U.S. Department of Education.

---. (1999). *Answers in the toolbox. Academic intensity, attendance patterns and bachelor's degree attainment*. Washington: U.S. Department of Education.

Altbach, Philip, Reisberg, Liz y Rumbley, Laura (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.

Amago, Lidia (2007). *Desgranamiento en el primer año de la universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados*. Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento(mimeo).

Arias, María, Gorostiaga, Jorge, Lastra, Karina, Mihal, Ivana y Muiños de Britos, Stella Maris (2016). “Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en cuatro universidades del Conurbano”. En Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (coords.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Arum, Richard, Gamoran, Adam y Shavit, Yossi (2007). “More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education”. En Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

Association of American Colleges and Universities (2007). *College learning for a new global century*. Washington: Autor.

Astin, Alexander y Oseguera, Leticia (2005). “Pre-college and institutional influences on degree attainment”. En Seidman, Alan (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Westport: Praeger Publishers.

---. (2004). “The declining ‘equity’ of American higher education”. *The Review of Higher Education*, 27 (3).

Ayalon, Ana y Shavit, Yossi (2004). “Educational reforms and inequality in Israel: the MMI hypothesis revisited”. *Sociology of Education*, 77 (2).

Banco Mundial (2017). *Tertiary Gross Enrollment Ratio*. data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR.

---. (2012). *Access to Education. A global report*. Washington: Autor.

Barefoot, Betsy, Gardner, John, Cutright, Marc, Morris, Libby, Schroeder, Charles, Schwartz, Stephen, Siegel, Michael y Swing, Randy (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bailey, Thomas, Jaggars, Shanna y Jenkins, Davis (2015). *Redesigning America's Community Colleges*. Cambridge: Harvard University Press.

Berger, Joseph (2000). "Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence". En Braxton, John (ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

---. (1986). "The forms of capital". En Richardson, John (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (1993). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourguignon, Francois (2016). "Inequality and globalization. How the rich get richer as the poor catch up". *Foreign Affairs*, 95 (1).

Bowes, Lindsey, Thomas, Liz, Peck, Louise y Nathwani, Tej (2013). *International research on the effectiveness of widening participation*. Reino Unido: Edge Hill University y CFE Research.

Brint, Stephen y Karabel, Jerome (1989). *The diverted dream: community colleges and the promise of educational opportunity in America. 1900-1985*. Oxford: Oxford University Press.

Brownell, Jayne y Swaner, Lynn (2009). "High impact practices: applying the learning outcomes literature to the development of successful campus programs". *Peer Review*.

Cabrera, Alberto, Pérez Mejías, Paulina y López Fernández, Lorena (2015). "Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión". En Figuera Gazo, Pilar (ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.

Cahalan, Margaret (2013). *Widening participation in higher education in the United States of America*. Reino Unido: Edge Hill University y CFE Research.

Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (2016). "Introducción". En Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (coords.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Clarke, John, Stoodley, Ian y Nelson, Karen (2013). "Using a maturity model to move student engagement practices beyond the generational approach". En *16th International First Year in Higher Education Conference*, Wellington (paper).

Cols, Estela (2008). *Saber aprender y estudiar en la universidad: una indagación desde la perspectiva de los estudiantes*. Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento (mimeo).

---. (2007). "El primer año en la universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica". En Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI*, México D.F. [paper].

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL (2017). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2016*. Santiago: Autor.

---. (2015). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2015*. Santiago: Autor.

Comisión Europea (2015a). *Dropout and completion in higher education in Europe. Main report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

---. (2015b). "Key findings". En *Improving completion in higher education. Country Focus Workshop*, Viena.

---. (2009). *Marco Estratégico: Educación y Formación 2020*. <http://www.ec.europa.eu/education/policy>.

Costa de Paula, María de Fátima (2011). "Educación superior e inclusión social en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina". En Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

Chiroleu, Adriana (2014). "Alcances de la democratización universitaria en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 65 (1).

Chollet, Derek, Edelman, Eric, Flournoy, Michele, Hadley, Stephen, Indyk, Martin, Jones, Bruce, Kagan, Robert, Silverberg, Kristen, Sullivan, Jake y Wright, Thomas (2017). *Building "Situations of Strength"*. Washington: The Brookings Institution.

De Lella, Cayetano y Ezcurra, Ana María (1984). "El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores". *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI (1).

Devlin, Marcia (2011). "Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of students from low socio-economic backgrounds status in Australian higher education". *Studies in Higher Education*, 38 (6).

Devlin, Marcia, Kift, Sally, Nelson, Karen, Smith, Liz y McKay, Jade (2012). *Effective teaching and support of students from low socio-economic backgrounds: practical advice for teaching staff*. Sidney: Office of Learning and Teaching.

Donnison, Sharn, Penn-Edwards, Sorrel, Greenaway, Ruth y Horn, Rosemarie (2017). "Trialling a 4th. generation approach to the First Year Experience: the CommUniTI". *Student Success*, 8 (1).

Dougherty, Kevin (2002). "The evolving role of the community college: policy issues and research questions". En Smart, John y Tierney, William (eds.), *Higher education: handbook of theory and research*. Nueva York: Agathon Press.

Dundar, Afet y Shapiro, Doug (2016). *The National Student Clearinghouse as an integral part of the national postsecondary data infrastructure*. Herndon: National Student Clearinghouse Research Center.

Engle, Jennifer y Tinto, Vincent (2008). *Moving beyond access. College success for low income, first generation students*. Washington: The Pell Institute.

Espinoza, Oscar y González, Luis (2011). "Equidad e inclusión en educación superior en América Latina: el caso de Chile". En Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

Ezcurra, Ana María (2013a). *La era Obama. Estrategia de seguridad y política exterior*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

---. (2013b). "Poder global y transición geopolítica a inicios del siglo XXI". *Indicadores Culturales*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

---. (2011a). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Pcia. de Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto de Estudios y Capacitación.

---. (2011b). "Masificación y enseñanza superior. Algunas hipótesis y conceptos clave". En Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

---. (2011c). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos". En Gluz, Nora (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos*. Pcia. de Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

---. (2011d). "Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos". En Elichiry, Nora (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa*. Buenos Aires: NOVEDUC.

---. (2010). "Educación universitaria. Una inclusión excluyente". En Vélez, Gisela y otros (eds.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Conferencia presentada en 2008 en el III Encuentro sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto.

---. (2007a). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". En Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI*, México D.F. (paper).

---. (2007b). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. San Pablo: Universidad de San Pablo, Cuadernos de Pedagogía Universitaria.

---. (2005). "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior". *Perfiles Educativos*, XXVII (107).

---. (2003). *Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado*. Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento (mimeo).

Fernández Lamarra, Norberto (2009). "Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda". En Fernández Lamarra, Norberto (comp.), *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (2011). "Introducción". En Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

Foucault, Michel (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

García de Fanelli, Ana (2015). "La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI". *Revista Propuesta Educativa*, 43 (24).

García de Fanelli, Ana y Adrogué, Cecilia (2015). "Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública". *Revista Fuentes*, junio.

García Guadilla, Carmen (1991). "Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe". *Educación Superior y Sociedad*, 2 (2).

Gentili, Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49.

Givord, Pauline y Goux, Dominique (2007). "France: mass and class. Persisting inequalities in postsecondary education in France". En Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

Gluz, Nora (2015). "Jóvenes, asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (2).

Ifill, Nicole, Walton, Alexandria, Wu, Joanna, Forrest, Emily, Wilson, David y Hill, Jason (2016). *Persistence and attainment of 2011-12 first time postsecondary students after 3 years. First look*. Washington: National Center for Education Statistics.

Inglehart, Ronald (2016). "Inequality and modernization". *Foreign Affairs*, 95 (1).

Ishida, Hiroshi (2007). "Japan: educational expansion and inequality in access to higher education". En Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

Joffe, Josef (2014). *The myth of American 's decline. Politics, economics and a half century of false prophecies*. Nueva York: Liveright.

Johnson, Jean y Rochkind, Jon (2009). *With their whole lives ahead of them*. Nueva York: Public Agenda.

Juszkiewicz, Jolanta (2015). *Trends in community college enrollment and completion data*. Washington: American Association of Community Colleges.

Keup, Jennifer (2014). "National research and trends in high impact practices in the First Year Seminar". En *2014 Annual Meeting of AAC&U*, Washington (paper).

Kift, Sally (2016). "The decline and demise of the Commonwealth 's strategic investment in quality learning and teaching". *Student Success*, 7 (2).

---. (2015). "A decade of transition pedagogy: a quantum leap in conceptualising the first year experience". *HERDSA Review of Higher Education*, 2.

---. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education*. Final report. Brisbane: Queensland University of Technology.

Kift, Sally, Nelson, Karen y Clarke, John (2010). "Transition pedagogy: a third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector". En *11th. Pacific Rim First Year in Higher Education Conference*, Tasmania (paper).

Landi, José y Giuliodori, Roberto (2001). "Graduación y deserción en las universidades argentinas". En Jozami, Anibal y Sánchez Martínez, Eduardo (eds.), *Estudiantes y profesionales en Argentina. Una mirada desde la encuesta permanente de hogares*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

López Segrera, Francisco (2016). "Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe". *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21 (1).

Lucas, Samuel (2001). "Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects". *The American Journal of Sociology*, 106 (6).

Ma, Jennifer y Baum, Sandy (2015). "Trends in Community Colleges: enrollment, prices, student debt, and completion". *Research Brief*. Nueva York: College Board Research.

McDonough, Patricia (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. Nueva York: State University of New York Press.

McInnis, Craig (2001). *Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in Australian universities*. Melbourne: Center for the Study of Higher Education.

-
- National Center for Education Statistics (2016). *The condition of education 2016*. Washington: Autor.
- . (2015). *The condition of education 2015*. Washington: Autor.
- Nelson, Karen y Clarke, John (2014). "The First Year Experience: looking back to inform the future". *HERDSA Review of Higher Education*, 1.
- Nelson, Karen y Kift, Sally (2005). "Beyond curricular reform: embedding the transition experience". En Brew, Angela y Asmar, Christine (eds.). *HERDSA 2005*. Sidney: University of Sydney.
- Nelson, Karen, Clarke, John, Kift, Sally y Creagh, Tracy (2011). *Trends in policies, programs and practices in the Australasian First Year Experience literature 2000-2010*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Nye, Joseph (2015). *Is the American century over?* Malden: Polity Press.
- . (2011). *The future of power*. Nueva York: Public Affairs.
- . (2004). *Soft power. The means to success in world politics*. Nueva York: Public Affairs.
- . (1990). *Bound to lead: the changing nature of American power*. Nueva York: Basic Books.
- Obama, Barack (2009). *Remarks by the President on the American Graduation Initiative*. Washington: White House.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE (2015a). *Education at a Glance*. OECD Indicators. París: Autor.
- . (2015b). "How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?". *Education Indicators in Focus*, N° 35.
- . (2013). *Education at a Glance. OECD Indicators*. París: Autor.
- . (2012). "How is the global talent pool changing?". *Education Indicators in Focus*, N°5.
- . (2010). *Education at a Glance. OECD Indicators*. París: Autor.
- Park, Hyunjoon (2007). "South Korea: educational expansion and inequality of opportunity for higher education". En Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Parrino, María del Carmen (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La construcción de éxito y fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quinn, Jocey (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Raftery, Adrian y Hout, Michael (1993). "Maximally Maintained Inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75". *Sociology of Education*, 66 (1).
- Reay, Diane (2011). "Schooling for democracy: a common school and a common university?". *Democracy & Education*, 9 (1).
- . (2004). "It's all becoming a habitus; beyond the habitual use of habitus in educational research". *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4).
- . (1998). "'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice". *Journal of Education Policy*, 13.

-
- Reay, Diane, David, Miriam y Ball, Stephen (2001). "Making a difference?: institutional habituses and higher education choice". *Sociological Research Online*, 5.
- Renaut, Alain (2008). "La universidad frente a los desafíos de la democracia". *Temas y Debates*, 16.
- Rendón, Laura (1994). "Validating culturally diverse students: toward a new model of learning and student development". *Innovative Higher Education*, 19 (1).
- Rendón, Laura y Muñoz, Susana (2011). "Revisiting validation theory: theoretical foundations, applications and extensions". *Enrollment Management Journal*, 5 (2).
- Roksa, Josipa, Grodsky, Eric, Arum, Richard y Gamoran, Adam (2007). "United States: changes in higher education and social stratification". En Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Rorison, Jamey y Voight, Mamie (2016). *Putting the 'Integrated' Postsecondary Education Data System to meet contemporary data needs*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Shapiro, Doug, Dundar, Afet, Wakhungu, Phoebe, Yuan, Xin, Nathan, Angel y Hwang, Yoongsik (2015). *Completing College: A national view of student attainment rates – Fall 2009 cohort* (Signature Report No. 10). Haddon: National Student Clearinghouse Research Center.
- Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.). (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Shavit, Yossi, Ayalon, Hanna, Chachashvili, Svetlana y Menahem, Gila (2007). "Israel: diversification, expansion, and inequality in higher education". En Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Slaughter, Anne-Marie (2016). "How to succeed in the networked world". *Foreign Affairs*, 95 (6).
- Tenti, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- The Pell Institute for the Opportunity in Higher Education (2016). *Indicators of higher education equity in the United States. 2016 historical trend report*. Washington: Autor.
- . (2011). *Developing 20/20 vision on the 2020 degree attainment goal*. Washington: Autor.
- Thomas, Liz (2002). "Student retention in higher education: the role of institutional habitus". *Journal of Educational Policy*, 17 (4).
- Thomas, Liz, Hill, Michael, O' Mahony, Joan y York, Mantz (2017). *Supporting student success: strategies for institutional change. Summary Report*. Londres: Paul Hamlyn Foundation.
- Tinto, Vincent (2014). "Tinto's South Africa lectures". *Journal of Student Affairs in Africa*, 2 (2).
- . (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- . (2008). "Access without support is not opportunity". En *36th Annual Institute for Chief Academic Officers, The Council of Independent Colleges*, Seattle (paper).
- . (1997). "Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence". *The Journal of Higher Education*, 68 (6).
- . (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

---. (1975). "Dropouts from higher education. A theoretical synthesis of recent research". *Review of Educational Research*, 45 (1).

Tiramonti, Guillermina (2011). "Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación". *Cuadernos de Pesquisa*, 41 (144).

---. (2005). "La trama de la desigualdad educativa". *Diálogos Pedagógicos*, III (5).

Trow, Martin (2007). "Reflections on the transition from elite to mass to universal access". En Forest, James y Altbach, Philip (eds.), *International Handbook of Higher Education*. Nueva York: Springer.

Unesco. Instituto de Estadística (2017). data.uis.unesco.org/?queryid=142.

Wacquant, Loïc (2006). "Habitus". En Beckert, Jens y Zafirovsky, Milan (eds.), *International Encyclopedia of Economic Sociology*. Nueva York: Routledge.

Wilson, Keithia (2009). "Success in first year". En *12th. First Year in Higher Education Conference*, Townsville (paper).

ANEXO ESTADÍSTICO

Tabla I. Educación superior. Tasa bruta de matrícula, América Latina y el Caribe, por países. 2012, 2013 y 2014

PAÍSES	2012	2013	2014
Antigua y Barbuda	23.5	-	-
Argentina	80.3	-	-
Aruba	-	-	16.9
Barbados	60.8 (2011)	-	-
Belice	-	25.9	-
Bolivia	37.7 (2007)	-	-
Chile	-	-	86.6
Colombia	-	-	51.3
Costa Rica	-	-	53.0
Cuba	-	-	41.0
Ecuador	40.5	-	-
El Salvador	-	-	28.9
Granada	52.8 (2009)	-	-
Guatemala	-	18.7	-
Guyana	12.9	-	-
Honduras	-	-	21.2
Jamaica	-	28.7	-
México	-	29.9	-
Panamá	43.5	-	-
Paraguay	34.5 (2010)	-	-
Perú	40.6	-	-
Puerto Rico	-	85.3	-
R. Dominicana	-	-	47.6
Saint Kitts and Nevis	-	-	79.1
Santa Lucía	-	-	16.9
Uruguay	63.2 (2009)	-	-
Venezuela	77.9 (2009)	-	-
Promedio	43.4	43.9	44.7

Fuente/ CEPAL (2017, 2015)

Tabla II. Porcentaje de abandono en educación terciaria (alumnos que ingresan y dejan el nivel sin ningún grado). Países OCDE (y otros). 2011, 2008

	PAÍS	% ¹
1	Estados Unidos	47.0
1	Hungría	47.0
1	Suecia	47.0
2	Noruega	41.0
2	Nueva Zelanda	41.0
3	Polonia	38.0
4	México	34.0
5	Portugal	33.0
	OCDE Promedio	32.0
6	Eslovenia	29.0
6	Rca. Eslovaca	29.0
7	Países Bajos	28.0
7	Reino Unido	28.0
7	Rca. Checa	28.0
8	Bélgica	27.0
8	Islandia	27.0 ²
9	Turquía	25.0
10	España	24.0 ²
10	Finlandia	24.0
11	Federación Rusa	21.0 ²
12	Francia	20.0
13	Dinamarca	19.0
14	Rca. de Corea	15.0 ²
15	Japón	10.0

¹ Año 2011. Fuente: OCDE (2013)

² Año 2008. Fuente: OCDE (2010)

Tabla III. Graduación terciaria. Países OCDE (y otros), 25-64 años. 2013. En %

	PAÍS	%
1	Canadá	53
1	Federación Rusa (2012)	53
2	Israel	47
2	Japón	47
3	Estados Unidos	44
4	Rca. de Corea	43
5	Reino Unido	42
6	Finlandia	41
6	Irlanda	41
6	Luxemburgo	41
7	Australia	40
7	Noruega	40
8	Suiza	39
9	Estonia	38
10	Suecia	37
11	Bélgica	36
11	Islandia	36
12	Dinamarca	35
12	Nueva Zelanda	35
13	España	34
13	Países Bajos	34
	OCDE Promedio	33
14	Francia	32
15	Letonia	31
16	Alemania	28
16	Eslovenia	28
17	Grecia	27
18	Polonia	26
19	Hungría	23
20	Austria	21
20	Colombia	21
21	Rca. Checa	20
21	Rca. Eslovaca	20
22	México	19
22	Portugal	19
23	Italia	16
23	Turquía	16
24	Brasil	14
25	Indonesia (2011)	8
26	China (2010)	4

Fuente/ OCDE (2015a)

Tabla IV. Graduación terciaria. Países OCDE (y otros), 25-64años. 2000. En %

	PAÍS	%
1	Canadá	40
2	Estados Unidos	36
3	Japón	34
4	Finlandia	33
5	Suecia	30
6	Estonia	29
6	Nueva Zelanda	29
7	Noruega	28
8	Australia	27
8	Bélgica	27
9	Dinamarca	26
9	Reino Unido	26
10	Rca. de Corea	24
10	Islandia	24
10	Países Bajos	24
10	Suiza	24
11	Alemania	23
11	España	23
12	Francia	22
12	Irlanda	22
	OCDE Promedio	22
13	Grecia	18
13	Letonia	18
13	Luxemburgo	18
14	Eslovenia	16
15	México	15
16	Austria	14
16	Hungría	14
17	Polonia	11
17	Rca. Checa	11
18	Italia	10
18	Rca. Eslovaca	10
19	Portugal	9
20	Turquía	8

Fuente/ OCDE (2015a)

EXPANSIÓN DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA, BRASIL Y CHILE: ALCANCES Y LÍMITES DE UNA POLÍTICA NECESARIA

Adriana Chiroleu
Universidad Nacional de Rosario – CONICET

Introducción

En lo que va del siglo XXI, en un clima de época favorable al reconocimiento de la diversidad y la expansión de derechos, la ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario se incorpora a las agendas de gobierno de América Latina. La política pública que se implementa en tal sentido hace que la universidad, institución tradicionalmente esquiva a considerar este tipo de reclamos, comience a ensanchar en diversa medida sus bases sociales.

Dicha ampliación se inscribe en un repertorio teórico dominado según los países por las nociones de democratización, equidad e inclusión, términos utilizados a menudo sin tener en cuenta su carga teórica y simbólica. Asimismo, existe una tendencia a desarrollar un abordaje lineal de la problemática social que esta expansión supone, sin reconocer los varios planos en que opera la desigualdad social y las oportunidades diversas de grupos sociales dotados de capital económico, social, cultural y simbólico de distinta magnitud.

En este marco, este capítulo busca dar cuenta de los alcances y límites que esta política asumió en las experiencias de Argentina, Brasil y Chile en el transcurso de nuestro siglo. Estos casos nacionales, escogidos por su valor heurístico, serán abordados a través de un análisis contextualizado, que emplea como base empírica información proveniente de fuentes secundarias. Si bien los tres casos en estudio se insertan en una matriz común, asumen también notas singulares que guardan una relación no siempre lineal con la base teórica que los sustenta, con el rol que reconoce el Estado en materia de educación superior y con el contenido y los alcances particulares de las políticas desarrolladas.

En tal sentido, el análisis de estas experiencias permite registrar tanto tendencias comunes acordes con las metas de política como reconocer algunas situaciones paradójales. Así, mientras por una parte pueden destacarse los avances en términos de disminución de las desigualdades en el acceso (por origen socioeconómico, por cuestiones étnico-raciales, por aspectos derivados de la concentración urbana y regional de la oferta académica y por género), por otra se observa que los efectos en los niveles de graduación son todavía muy limitados lo cual pone en foco el propio diseño de las políticas.

1. Alcance y uso de los conceptos democratización, inclusión y equidad

La expansión de la cobertura del nivel superior constituye un reclamo social persistente asociado desde la perspectiva política a la globalización y la sociedad del conocimiento, y desde la dimensión social, con la búsqueda de movilidad social ascendente, reducción de las desigualdades sociales y mejora de la cohesión social; su concreción se plantea en términos de equidad, democratización del nivel e inclusión en el sector.

Sin embargo, a pesar de tratarse de conceptos singulares y complejos que visibilizan aspectos diversos del mismo proceso, adquieren frecuentemente en la retórica política un uso indistinto. De la misma manera,

un cierto voluntarismo o el desconocimiento de la compleja trama social, económica y política que supone esta expansión no permite reconocer los planos convergentes en que opera la desigualdad social y consiguientemente, las distintas oportunidades de grupos sociales con volúmenes y composición diversa de sus capitales. Sin que entre en discusión el contenido progresivo de estas políticas, esto opera frecuentemente en el sentido de restarles eficiencia y limitar sus efectos sociales.

En la *equidad*, el énfasis está puesto en la búsqueda de justicia en una sociedad en la que algunos precisan ser auxiliados para poder alcanzar buenos resultados. Se trata de un concepto de carácter distributivo y material que resulta sensible a las diferencias de ingreso, poder o estatus social de un individuo. En tal sentido, depende de las concepciones de justicia que primen en un momento determinado. Por ejemplo, desde una visión meritocrática, la equidad implica dar a cada uno lo que merece por su esfuerzo y mérito, pero desde una concepción más incluyente, se prefiere dar a cada uno lo que necesita (recursos, oportunidades, beneficios, bienes y servicios) para mejorar las condiciones de vida de los más pobres (Viveros Vigoya, 2012; Bracho, 2009).

En cambio, la *inclusión* –concepto que gana centralidad a partir de los años 90–, parte de reconocer la fragmentación y la heterogeneidad social y la pervivencia de grupos que han sido discriminados de forma explícita o han quedado al margen por sus propias características. Esta noción aplicada al ámbito de la educación superior apunta a incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado / naturalizado situaciones de desigualdad. Supone que todos, independientemente de sus características individuales, tienen derecho al aprendizaje y requiere brindarlo de manera acorde a sus propias necesidades. La inclusión, entonces, postula generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables sin comprometer la calidad académica (Chiroleu, 2014).

La *democratización* por su parte, desde la perspectiva social, puede abordarse en sentido amplio y en sentido restringido. La primera acepción da cuenta de la extensión de algún derecho o acceso a bienes a un gran número de personas, por ejemplo la educación superior. Esto implica que la expansión de este bien a más sectores de la sociedad podría considerarse una forma de democratización aunque no anule exclusiones anteriores ni suponga que los diferentes grupos sociales cuenten con oportunidades equivalentes de obtener resultados similares.

Una definición más restringida de democratización, en cambio, pone el acento en la *reducción de las desigualdades sociales*. Al respecto, si los logros siguen asociados preferentemente al origen socioeconómico y los diplomas habilitan oportunidades sociales y laborales diferentes en sistemas segmentados, aunque supongan una ampliación de los horizontes de vida para sus detentadores, no conducirán a una menor desigualdad social.

Sin embargo, el debate académico advierte también sobre la incidencia de otras variables que complejizan más el panorama. Por una parte, una voluntad política democratizadora choca frecuentemente contra el límite que fijan las condiciones personales del sujeto a atender, no siempre provisto de las herramientas necesarias para aprehender el conocimiento. En tal sentido, la igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones no garantiza la obtención de resultados similares en el tránsito por las mismas. Por otra parte, en palabras de Rosanvallon (1995), el nuevo sentido que se le debe dar a la *equidad de oportunidades* apunta a lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no solo en el punto de partida. Correspondería pues avanzar hacia una *equidad de resultados* para otorgar de manera permanente los medios necesarios para encauzar la vida.¹³

En este mismo registro, algunos autores alertan sobre los efectos perversos que podría tener una expansión ingenua de las oportunidades en el ámbito universitario si no reconoce las propias limitaciones del sistema educativo y las de un mercado de trabajo que evoluciona de manera independiente de aquel. De hecho, aunque el mérito como criterio de distribución de oportunidades en el sistema educativo supone

¹³ Una discusión más exhaustiva del abordaje teórico se desarrolló en Chiroleu y Marquina (2017).

un avance con relación al nacimiento, frecuentemente se convierte en una forma de ocultar el peso de los factores sociales en la consecución de logros educativos. En tal sentido, la individualización de la responsabilidad exculpa a la institución y legitima los resultados diferentes que obtienen grupos socioeconómico más y menos favorecidos.

Con matices, la producción académica plantea además que la expansión del número de diplomas en un mercado de trabajo que crece a un ritmo menor genera una inflación de credenciales y su consiguiente devaluación (Passeron, 1979; Dubet y Duru-Bellat, 2006). Es decir, cuando el ritmo de crecimiento de las economías no se condice con el de la expansión de los diplomas, éstos comienzan a desvalorizarse perjudicando especialmente a aquellos que tienen menor capital social.

Queda en evidencia pues, la complejidad que entraña la ampliación de oportunidades en el nivel superior y el carácter dependiente de la variable educativa con relación al espectro social y económico y al funcionamiento del mercado de trabajo. Al respecto, el origen social de los demandantes de educación superior suele tener una fuerte incidencia en sus logros dentro de las instituciones y en su inserción ocupacional una vez obtenido el diploma.

2. La educación superior en Argentina, Brasil y Chile

América Latina experimentó en las últimas dos décadas una fuerte expansión de la cobertura en educación superior; sin embargo, este crecimiento se presenta en un contexto particular. Por una parte, la Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) apenas alcanza al 44% de la población entre 20 y 24 años,¹⁴ promedio que además esconde profundas diferencias entre los países de la región. Por otro lado, subsiste dentro de las instituciones una subrepresentación de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos y otros grupos étnico-raciales, discapacitados, etc. En este contexto general se ubican los tres casos que analizaremos en las próximas páginas.

Argentina posee un sistema de educación superior básicamente binario con un subsistema universitario que concentra el 70% de la matrícula, quedando el 30% restante a cargo de las instituciones no universitarias de formación docente y técnico-profesional. El sector público prevalece en ambos subsistemas: atiende el 78% de la matrícula universitaria y el 65% de la no universitaria, con lo que concentra alrededor del 74% de la matrícula total en educación superior. Por su parte, el acceso a las universidades públicas es directo luego de la conclusión del ciclo medio y en estas instituciones existe además una vieja tradición de gratuidad. La TBES se aproxima al 55% de los jóvenes de entre 18 y 24 años.

Brasil, por su parte, presenta un sistema de educación superior extremadamente heterogéneo y profundamente diversificado¹⁵ y segmentado. La oferta institucional y su cobertura matricular son predominantemente privadas (75% de la matrícula total y 88% de los establecimientos según datos de 2015), con acceso al nivel superior altamente selectivo (Examen Vestibular y otras modalidades) cuyo grado de exigencia es mayor en las universidades federales y gratuitas. En razón de que cerca del 45% de la población nacional puede considerarse afrodescendiente, las discriminaciones y desigualdades por cuestiones de color y etnia adquieren centralidad. La TBES por su parte se aproxima al 35% de los jóvenes de entre 18 y 24 años.

En *Chile*, antes del golpe de Estado liderado por Pinochet en 1973, existían ocho universidades (dos estatales y seis privadas), tres de las cuales fueron entonces divididas para conformar instituciones regionales. A partir de 1981 se habilita la expansión fácil del segmento privado en el ámbito universitario y el técnico profesional y el gobierno militar introduce cambios legislativos que, con pocas modificaciones, han conti-

¹⁴ En perspectiva comparativa, América del Norte y Europa Occidental tienen una tasa del 77% según datos citados por López Segrera, 2016, a partir de información estadística de Unesco, correspondiente a 2015.

¹⁵ De acuerdo con la organización académica las instituciones pueden clasificarse en universidades, centros universitarios y facultades y centros tecnológicos; según la organización administrativa, los establecimientos públicos pueden ser de carácter federal, estadual o municipal y los privados, confesionales, particulares, comunitarios o filantrópicos.

nuado hasta el presente constituyendo un modelo de mercado para la educación superior. Brunner (2008) sostiene que el mismo tiene dos características básicas que lo distinguen en el espectro mundial: una muy elevada proporción de la matrícula en el subsistema privado (alrededor del 85%) y una alta proporción del gasto total en educación superior proveniente de fuentes privadas. Por su parte, tanto las instituciones de gestión pública como las de gestión privada se encuentran aranceladas y el ingreso al nivel superior es muy selectivo. Recién en 2016 el gobierno de Bachelet inició un proceso de establecimiento de la gratuidad en dicho nivel. La TBES por su parte es de alrededor del 53% de los jóvenes de entre 18 y 24 años.

El Cuadro N° 1 a continuación presenta, de manera conjunta, algunos datos cuantitativos de los tres casos en estudio.

Cuadro N° 1. Población, estudiantes por mil habitantes, tasas de escolarización y matrícula según sector de gestión en Argentina, Brasil y Chile (último año disponible)

	POBLACIÓN	TBES (18-24 AÑOS)	MATRÍCULA TOTAL	MATRÍCULA EN IES PÚBLICAS (%)	MATRÍCULA EN IES PRIVADAS (%)
Argentina(2014)	40.760.000	54.5	2.684.935	74	26
Brasil (2014)	196.700.000	34.6	7.830.000	25	75
Chile (2015)	16.600.000	53.1	1.223.791	15	85

Fuente/ Los datos de población corresponden a los respectivos Institutos de Estadísticas y los universitarios a los ministerios sectoriales específicos: en Argentina, Anuario de Estadísticas Universitarias, 2014; en Brasil, Censo de Educação Superior 2014 e IBGE-INEP; en Chile, Servicio de Información de Educación Superior 2014 y Encuesta Casen 2015

3. Las políticas de educación superior en Argentina, Brasil y Chile

En lo que va del siglo XXI se dio una importante renovación política en América Latina, en la que varios países desarrollaron experiencias de centroizquierda que -denominadas genéricamente “progresistas”- se presentaron como alternativa a las gestiones neoliberales de los años 90. El nuevo clima económico y social que impactó aun en los países que no atravesaron por esta alternativa, estimuló el respeto de la diversidad y la reducción de las desigualdades sociales; en el campo de la educación superior esto se tradujo en una cierta renovación de las políticas y en la centralidad que ganaron demandas históricamente relegadas de expansión de las oportunidades de ciertos colectivos sociales.

Este es el caso del reclamo por una expansión de las bases sociales del nivel para la incorporación de grupos tradicionalmente discriminados que es recogido en los diversos países a través de propuestas e iniciativas que –según los casos– se orientan a mejorar la equidad, a democratizar y a incluir, procesos todos que suponen simultáneamente un reconocimiento y una ampliación de derechos. En cada país, estas políticas que reconocen una raíz común adquieren sentidos y alcances diversos vinculados con los puntos de partida de cada caso nacional. Los resultados en términos de graduación, sin embargo, resultan similares.

3.1 El caso argentino: nuevas oportunidades, desigualdad y segmentación

Néstor Kirchner accede al gobierno en 2003 inaugurando un ciclo de tres períodos presidenciales del mismo signo, el primero, a su cargo hasta 2007, y el segundo y el tercero en manos de su esposa, Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015). Fueron algo más de doce años en los que la economía argentina en un contexto de precios internacionales favorables para sus *commodities* (soja) y políticas públicas virtuosas, experimentó importantes transformaciones en un contexto de elevado crecimiento del PBI (hasta 2008) y un fortalecimiento del rol del Estado que –luego del fracaso del ciclo neoliberal– volvió a intervenir como reasignador de recursos económicos y sociales.

Asimismo, y encuadrada en el desarrollo de políticas sociales de amplio alcance, la inclusión social cons-

tituyó un eje articulador de las gestiones y alcanzó también al ámbito universitario. El financiamiento al sector creció de manera sostenida en estos años superando el 1% de un PBI que además se expandía a elevadas tasas; la distribución del mismo a través de las fórmulas históricas y los llamados programas especiales permitieron al gobierno combinar el pago de sueldos y la asignación de recursos de menor cuantía a través de algunos programas concursables y otros orientados por ejemplo, al mejoramiento de la calidad de algunas disciplinas.

La ampliación de la cobertura fue estimulada desde la órbita oficial por medio de un conjunto de propuestas y programas, algunos referidos al nivel medio y otros centrados en el tercer nivel. En el primer caso, reconociendo que el bajo nivel de graduación del ciclo secundario constituía un cuello de botella, la Ley Nacional de Educación (2006) estableció la obligatoriedad del ciclo secundario, lo cual –independientemente de los efectos prácticos de la norma– marcó la voluntad del gobierno de operar en la prolongación de los estudios. Otras iniciativas como por ejemplo el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinES), para mayores de 18 años puesto en marcha en 2010, procuraron ofrecer esquemas de estudio más flexibles y personalizados para aumentar la graduación en el nivel medio.

Por su parte, en el nivel superior, la expansión de oportunidades se expresó en el plano discursivo a través de las nociones de democratización e inclusión, términos utilizados de manera indistinta. Coincidentemente con lo que acontecía en otros ámbitos, el reconocimiento y la ampliación de derechos en este sector se planteó como un cambio conceptual que impactó sobre la universidad.¹⁶ En este contexto, la democratización es entendida en términos de ampliación de las oportunidades y se concreta a través de dos vías principales: la creación de nuevas universidades públicas y la consolidación de diversas formas de ayuda económica a estudiantes carenciados.

En lo que refiere a la expansión institucional, durante las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (CFK) se crearon 18 universidades nacionales, 8 de las cuales con sede en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales. Se autorizaron también 7 universidades y 2 institutos universitarios privados.

Las universidades del conurbano de Buenos Aires se instalaron en una región que alberga 24 partidos en los que viven alrededor de 10 millones de personas. Como rasgo común, estas instituciones atienden preferentemente a una población muy desfavorecida en términos socioeconómicos, a la que acerca una oferta académica que mejora sus posibilidades de acceder a estudios universitarios. En un porcentaje muy elevado (entre el 70 y el 95% según las instituciones) su matrícula está formada por estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios de sus familias y frecuentemente también la primera generación que ha logrado concluir los estudios secundarios.

Muchos de estos estudiantes tienen serias falencias en términos de formación vinculadas con las deficiencias que experimenta toda la educación media, las que se agudizan en los establecimientos que atienden a sectores populares. Estos dos factores, el distanciamiento con las prácticas universitarias vinculado con la ausencia de antecedentes familiares en el nivel y las dificultades académicas constituyen un desafío significativo para estas instituciones.

Las mismas ofrecen en general carreras de pregrado y grado, con énfasis en las primeras, con salida laboral inmediata¹⁷ y desarrollan diversas estrategias para luchar contra el desgranamiento y la deserción (sistema de tutorías, actividades de apoyo, asistencia económica a través de becas nacionales y de las propias instituciones).

¹⁶ En tal sentido, Rinesi (s.f.) sostiene que los nuevos estudiantes son sujetos de derecho a los que hay que garantizárselos, lo que implica que la institución debe propender a que alcancen resultados favorables.

¹⁷ Al respecto por ejemplo, una de las peculiaridades de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, recientemente fundada, radica en que las carreras que ofrece tienen, en buena medida, un fuerte vínculo con el mundo del trabajo a través de la profesionalización de oficios como enfermería, kinesiología y asistencia y organización de quirófanos; es decir, profesiones en las que el trato con personas en situación de vulnerabilidad que necesitan, muchas veces, de cuidados extremos deviene un punto central (Colabella y Vargas, 2013).

En lo que respecta a la ayuda económica, los Programas de Becas para estudiantes de universidades públicas (y gratuitas) se establecen a mediados de los años 90 y son ampliados durante el nuevo siglo con líneas especiales para indígenas y discapacitados. En estos años además se implementaron becas para apoyar el desarrollo de carreras estratégicas para el país (ingeniería, ciencias básicas y naturales) y favorecer también a alumnos del sector no universitario. Según datos provistos por el Informe de Gestión 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en ese año se otorgaron 62.300 becas con una inversión total de 900 millones de pesos. Si se tiene en cuenta que en 2002 se habían entregado 2.453 becas por un monto de algo más de 7 millones de pesos queda en evidencia la centralidad que la ayuda económica mediante becas adquirió en la política reciente.

Sin embargo, señala García de Fanelli (2014) que el total de becas otorgadas no llega a cubrir a los estudiantes universitarios de 18 a 24 años pertenecientes a los hogares correspondientes al 20% de menores ingresos, que constituían alrededor de 170 mil en el año 2014; esto implica que alcanzaba solo a alrededor del 29% de este segmento de la población estudiantil. Por otra parte, los montos pagados y la irregularidad de los pagos hacen que este aporte no revierta la necesidad de trabajar de los jóvenes de condición socioeconómica más vulnerable, constituyendo así únicamente un paliativo.

De manera complementaria a las becas, en 2014 se implementa el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR), política de transferencia monetaria directa que buscó estimular la continuidad de los estudios en cualquier nivel educativo o la capacitación con fines laborales; se dirigió a personas de entre 18 y 24 años con ingresos personales y familiares inferiores al salario mínimo aunque al año siguiente se extendió a aquellos que obtenían hasta tres salarios mínimos. Según datos de fines de 2015, de los 904.950 jóvenes que obtuvieron este apoyo, el 35,4% cursaban estudios superiores: el 19% eran universitarios y el 16,4%, terciarios. Esto supone que alrededor de 320 mil jóvenes recibían el subsidio por cursar estudios superiores, de los cuales 172 mil lo hacían en instituciones universitarias nacionales.

Las principales críticas que se esbozaron sobre este programa se ubican en torno a su posible uso político y a las dudas en torno a los resultados concretos que se obtendrán. Sobre todo, diversas voces destacaron la ausencia de una evaluación y monitoreo de su funcionamiento e impacto. En una situación similar se encuentran los otros programas de becas, a pesar de sus ya dos décadas de existencia.

Si sumamos los beneficiarios de los programas de becas y del PROG.R.ES.AR, alcanzan alrededor del 13% de la matrícula en instituciones universitarias públicas, lo que constituye un porcentaje por demás significativo. No se conoce sin embargo su impacto real en términos de retención de matrícula, regularidad en los estudios, estímulo para la aprobación de materias, graduación, etc.

Estas políticas han incidido en la expansión de la cobertura en educación superior; en tal sentido, la TBES entre 18 y 24 años pasó de 36% en 2001 a 54% en 2014. Si bien la matrícula se ha expandido en todas las instituciones, las nuevas universidades del conurbano bonaerense experimentaron un crecimiento muy por encima de las medias nacionales.

Según queda reflejado en el Cuadro N° 2, se ha extendido también la presencia en el nivel superior (universitario y no universitario) de estudiantes provenientes de los dos primeros quintiles de ingreso. A pesar de esto, la brecha entre los quintiles más y menos favorecidos no ha experimentado una reducción significativa y presenta aún valores altos. Por otra parte, los datos promedian situaciones diversas relacionadas con la segmentación del sistema; en este sentido, la proporción de jóvenes en cada uno de los subsistemas es inversa acorde al quintil de ingreso per cápita familiar: los más acomodados tienen una mayor presencia en el universitario, mientras que en el terciario (o no universitario) se insertan aquellos con un origen socioeconómico más bajo.¹⁸

18 Sobre esta temática, puede consultarse un análisis a partir de la Encuesta Permanente de Hogares en Suasnábar y Rovelli, 2016

Cuadro N° 2. Argentina. Tasa neta de escolarización en el nivel superior según quintiles de ingreso equivalente

QUINTILES	2003	2006	2009	2012	2014
1°	14,4	13,6	16,1	18,6	17,6
2°	17,8	20,9	21,4	25,1	22,1
3°	27,9	32,7	28,2	32,6	29,9
4°	39,3	44,3	41,5	42,9	36,4
5°	57,9	59,0	52,9	48,3	55,0
Brecha 5/1	75,1	76,9	69,6	61,5	68,0

Fuente/ Elaborado a partir de las Bases de Datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial

Otro tanto se advierte si focalizamos en la escolaridad media de la población económicamente activa (PEA) y en la proporción de mayores de 25 años con estudios terciarios completos e incompletos (Cuadro N° 3). El aumento de los años de escolaridad del primer quintil ha permitido reducir en un 30% la brecha que mantiene con el quinto; si nos concentramos en el desarrollo de estudios superiores, la participación del primer quintil se quintuplica, aunque la brecha se reduce solo un 14%. Es de destacar que este dato incluye tanto a aquellos que se graduaron como a los que abandonaron los estudios y refiere tanto al sistema universitario como al no universitario.

Cuadro N° 3. Argentina. Indicador de logro educativo según quintiles de ingreso

	TERCIARIO COMPLETO E INCOMPLETO (EN % DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS)		ESCOLARIDAD MEDIA DE LA PEA (EN AÑOS DE ESCOLARIDAD)	
	1997	2012	1997	2012
Quintil 1°	2.3	10.5	7.4	9.5
Quintil 5°	45.3	53.1	13.1	13.9
Brecha entre quintiles	94.9	80.2	43.5	31.7

Fuente/ CEPAL, 2016, pág. 52

Si restringimos el foco a los graduados universitarios según nivel de ingreso socioeconómico la información que brinda la Encuesta Permanente de Hogares indica que la presencia del primer quintil se habría expandido de un 2 a un 5% entre 2003 y 2013, mientras que la del quinto quintil se ubicaría en este último año en torno al 60% (Chiroleu, 2012; García de Fanelli, 2015). El primer dato, si bien promisorio, muestra la lentitud con la que se manifiesta el mejoramiento de la participación del quintil de ingresos más bajo, así como la distancia con el de ingresos más altos.

La información empírica permite mostrar que, en estos años, la política de expansión de las oportunidades en educación superior se desarrolló de manera sistemática operando especialmente en términos de acceso; la segmentación institucional, sin embargo, y las disímiles oportunidades de los grupos sociales más modestos para permanecer y egresar del nivel condicionan fuertemente la democratización del mismo.

3.2 El caso brasileño: ampliación de oportunidades y políticas de acción afirmativa en contextos de mercado

Luiz Inacio Da Silva (Lula) y Dilma Rousseff, pertenecientes al Partido dos Trabalhadores (PT), implementaron tempranamente políticas públicas que mejoraron el comportamiento de las principales variables sociales. En tal sentido, en sus ocho años de gobierno (2003-2007 y 2007-2011), Lula obtuvo resultados económicos y sociales significativos y encaró políticas que permitieron reducir la desigualdad y la pobreza. Dilma Rousseff (2011-2015 y 2015-2016) por su parte fijó como prioridad de su política social la erradicación

de la miseria. Sin embargo, en el contexto de la crisis económica internacional, las variables económicas desmejoraron y un año después de iniciar su segundo mandato los escándalos de corrupción sirvieron de justificación para su relevamiento.

En materia de educación superior el Estado adquirió centralidad como redistribuidor de oportunidades para los sectores sociales carenciados, aunque de manera simultánea continuó la expansión del segmento privado. Algunos autores críticos del PT señalan que además se habría dado un desdibujamiento de la frontera entre lo público y lo privado, estimulado desde el gobierno por leyes como la de asociación *-parceria-* público-privada que regula la contratación de servicios privados en la administración pública (Leher, 2004).

El crecimiento de la matrícula fue acompañado por un aumento sostenido de la inversión pública y una mejora de los salarios docentes. La expansión de oportunidades fue presentada en el discurso oficial como democratización / inclusión, incorpora políticas de acción afirmativa y se expresa especialmente en la creación de nuevas instituciones, las transformaciones en el ingreso a las universidades federales y la ampliación del financiamiento a los estudiantes.

Es así como uno de los ejes fundamentales del ambicioso programa de reformas encarado puede ubicarse a nivel de la expansión de la oferta pública. Ésta tomó forma a través de la creación de nuevas instituciones y la implementación del Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI). Hasta 2014 se habían fundado 18 nuevas universidades federales y 173 unidades de educación superior en el interior del país para reducir la desigualdad regional; en tal sentido, se procuró favorecer especialmente a las regiones que contaban con menor cobertura como la del Norte y Nordeste (Sesu, s.f.). De manera paralela, sin embargo, la oferta institucional privada continuó su expansión hasta constituir el 88% del total de instituciones, siendo favorecida además por la expansión del apoyo económico a los estudiantes.

A partir de 2007 se implementó el REUNI con el objetivo de crear condiciones para la expansión de las vacantes, la permanencia de los estudiantes en las aulas y el mejor aprovechamiento de la estructura física y de recursos humanos en las universidades. Se procuraba además reducir la deserción, ampliar y cubrir las vacantes para el acceso, especialmente en el turno nocturno, y mejorar los programas de asistencia estudiantil.

Peixoto (2017) señala que el crecimiento de las matrículas hizo que éstas prácticamente se duplicaran entre 2007 y 2015, mientras la ampliación de vacantes en el turno nocturno generó oportunidades de acceso para estudiantes-trabajadores. No obstante, a partir de 2012 las dificultades financieras del país limitaron la inversión de fondos lo cual perjudicó especialmente la conclusión de obras para atender la expansión. Otros autores ponen el foco en la velocidad con que se implementó la política, lo que habría generado dificultades en las instituciones y una sobrecarga de trabajo para los docentes a partir de la expansión de la relación docente-alumno.

En materia de ingreso, según las instituciones opera a través del tradicional y selectivo Vestibular, de los resultados del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), utilizado desde 2010 por las universidades federales y algunas estatales para seleccionar a sus alumnos,¹⁹ o de una combinación entre las notas obtenidas y procesos selectivos propios. Por otra parte, el Ministerio de Educación (MEC) creó el Sistema de Selección Unificada, a través del cual se escoge a los candidatos que buscan acceder a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) públicas de todo el país cuyo mecanismo de acceso es el ENEM.

A su vez, en un contexto en el que más de tres cuartas partes de la matrícula es atendida por el sector privado, el apoyo económico a sectores carenciados se expresa a través del Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) y el Programa Universidad para Todos (PROUNI). En el primer caso, se trata de créditos destinados a financiar los estudios superiores de alumnos que ya se encuentren matriculados en instituciones

¹⁹ Señalan Schwartzman y Knobel (2016) que en 2015, 9,5 millones de egresados rindieron la prueba. De estos, 2,8 millones compitieron por 205 mil vacantes en las instituciones federales. "Los datos demuestran que los estudiantes que vienen de familias con un alto grado de educación y de instituciones privadas o públicas selectivas de excelente calidad tienden a conseguir los mejores puntajes", lo que aumenta la competitividad y reduce las posibilidades de acceso de estudiantes de origen socioeconómico más bajo.

no gratuitas. La cobertura del FIES creció de manera sostenida entre 2010 y 2014, momento en el cual en un contexto de crisis económica el programa es revisado y opera una reducción del presupuesto invertido.²⁰

Por su parte, los programas de mayor envergadura en términos de becas han sido direccionados también hacia el sector privado: este es el caso del PROUNI, establecido en 2004. El mismo prevé aprovechar parte de las *vacantes* ociosas de las instituciones de educación superior privadas por medio de becas de estudio integrales o parciales para estudiantes con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos, que cursaron el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de negros e indígenas similar a la que se da en cada estado. Como contrapartida, las instituciones privadas (con o sin fines de lucro) son eximidas del pago del impuesto a la renta y de la contribución social sobre el lucro líquido. La selección de candidatos se hace teniendo en cuenta los resultados del ENEM por lo que –se sostiene– respeta el principio del mérito, “conjugando así inclusión y calidad” (Sesu, s.f.).

Aunque no sean comparables en términos del aporte directo que realiza el Estado, sumando los créditos y las becas, en Brasil más del 10% de la matrícula total es alcanzada por algún tipo de beneficio; por su parte, el PROUNI permitió en 2016 la apertura de alrededor de 330 mil vacantes y desde su inicio otorgó más de dos millones de becas.²¹ Algunos argumentan, sin embargo, que constituye una vía de fortalecimiento del sector privado y de profundización de la segmentación del sistema, orientando a los más pobres a estudiar en instituciones de baja calidad, que son las que mayoritariamente ofrecen las vacantes (Mancebo, 2004).

Junto a la ampliación de cupos en el sector privado mediante el PROUNI y en el sector público a través del REUNI, se han implementado políticas de acción afirmativa (PAA). En agosto de 2012 y luego de más de una década de discusión, se aprobó la Ley de Cuotas Raciales y Sociales que establece una combinación de ambos criterios en los institutos y universidades federales de Brasil: 50% de los cupos en esas instituciones son reservados a estudiantes que hayan cursado sus estudios en escuelas públicas; y la mitad de esas vacantes se asigna a estudiantes que provengan de familias que cobran menos de 1,5 salario mínimo con una distribución para negros, mulatos e indígenas, proporcional a la composición de la población en cada estado del país. Las cuotas se distribuyen de acuerdo con el rendimiento de los aspirantes en el ENEM –esto es, se destinan a los mejores alumnos de la red pública.

Aunque muchas de estas políticas son de reciente aplicación, algunos de sus efectos pueden observarse en diversos indicadores. En primer término, la TBES del grupo de 18-24 años, pasó de 16,6 en 2002 a 34,6 en 2014, mientras que la Tasa Neta pasó de 9,8 a 18,1 entre los mismos años (Peixoto, 2017 sobre datos IBGE-INEP). En términos absolutos, por lo tanto, la expansión ha sido significativa aunque todavía está lejos la meta que fija el Plan Nacional de Educación que propendía a que, para 2020, se alcanzara una escolarización neta del 30% del grupo etéreo.

Si en cambio se toma el dato a través del prisma de la renta familiar (Cuadro N° 4), puede apreciarse que la tasa neta de escolarización de los dos primeros quintiles ha ido expandiéndose, aunque aún la representación de los mismos es extremadamente reducida y la brecha entre el primer y el quinto quintil resulta elevadísima. En términos de color, la presencia de negros y pardos en la educación superior prácticamente se triplicó entre 2004 y 2014, pasando de un 16,7% a un 45,5%. Sin embargo, entre los blancos esta proporción pasó en el mismo lapso de 47,2% a 71,4% lo que implica que el porcentaje de *pretos* y pardos en la enseñanza superior en 2014 resulta aún menor que el porcentaje de blancos en ese nivel educativo, 10 años antes (IBGE, 2015).

²⁰ Entre 2010 y 2014 los contratos concedidos pasan de algo más de 70 mil a algo más de 700 mil (Corbucci, Kubota y Meira, 2016). A partir de entonces se establece como requisito para su obtención contar con una puntuación mínima de 450 puntos en el ENEM y no superar un ingreso familiar per cápita de 2,5 salarios mínimos. En la actualidad el Programa tiene más del 40% de incumplimiento en el pago por parte de los beneficiarios, acumulando una deuda de 32 billones de Reales (“Cerca de 23% das vagas do Fies não foram preenchidas”, *Jornal do Brasil* 27/05/2017).

²¹ Estudios efectuados sobre la primera promoción que egresó muestran que un 61% ya había obtenido un trabajo en su campo específico (Sesu, s.f.).

Cuadro N° 4. Brasil. Tasa neta de escolarización en el nivel superior según quintiles de ingreso equivalente

QUINTILES	2004	2006	2009	2012	2014
1°	1,0	1,5	2,5	4,8	5,4
2°	2,1	2,8	5,0	6,2	10,1
3°	4,7	6,5	9,0	12,1	14,7
4°	13,0	16,4	20,1	21,	24,3
5°	44,0	48,7	48,2	46,6	50,3
Brecha 5/1	97,7	96,9	94,8	89,7	89,3

Fuente/ Elaborado a partir de las Bases de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial

Por otra parte, entre 1996 y 2013 se evidencia una mejora en la escolaridad media de la PEA perteneciente al primer quintil y una reducción importante de la brecha entre el primer y el quinto quintil. Esto puede interpretarse en el sentido de una reducción de la desigualdad educativa, aunque el valor del que parten los sectores sociales más desfavorecidos resulta muy exiguo. En lo que respecta a la participación del primer quintil en la educación superior (completa e incompleta), a pesar de una mejoría, ésta sigue siendo muy baja y la brecha es muy significativa (Cuadro N° 5). Algunos autores (Corbucci, 2014) señalan que el cuello de botella para aumentar la participación de los primeros quintiles se encuentra en la baja graduación en los niveles educativos anteriores.

Cuadro N° 5. Brasil. Indicador de logro educativo según quintiles de ingreso

	TERCIARIO COMPLETO E INCOMPLETO (EN % DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS)		ESCOLARIDAD MEDIA DE LA PEA (EN AÑOS DE ESCOLARIDAD)	
	1996	2013	1996	2013
Quintil 1°	0,6	3,5	2,8	5,9
Quintil 5°	27,9	43,6	9,9	11,7
Brecha entre quintiles	97,8	92,0	71,7	49,6

Fuente/ CEPAL, Panorama Social de América Latina 2015, Naciones Unidas, 2016

En líneas generales puede afirmarse entonces que las políticas públicas introducidas en Brasil en lo que va del siglo XXI generaron mayores oportunidades para los sectores sociales modestos. No obstante, las características estructurales del sistema de educación superior brasileño, la elevada cobertura del segmento privado y el tradicional elitismo de las instituciones federales tienden a reducir los resultados de estas políticas, lo cual puede agravarse en un contexto de crisis financiera como la actual.

3.3 El caso chileno: mercantilización, equidad y mérito

En lo que va del siglo XXI se suceden en Chile gobiernos de diverso signo político: tres de ellos pertenecientes a la Concertación de Partidos por la Democracia (Roberto Lagos y Michelle Bachelet en dos ocasiones) y uno de corte neoliberal (Sebastián Piñera). En todos los casos, no se presentan cambios significativos en la matriz de desarrollo de la educación superior que fueron establecidos durante el gobierno militar; sí operan, en cambio, a partir de una creciente movilización estudiantil y social, pequeñas y sucesivas transformaciones que gradualmente van introduciendo algunos cambios medulares. Espinoza y González (2014a) señalan que éstos, sin embargo, no se dan de manera planificada ni se inscriben en una política de fortalecimiento del financiamiento público sino que constituyen una reacción y una forma de reducir la conflictividad social.

Los gobiernos de la Concertación se inician en el siglo XXI con la gestión del socialista Ricardo Lagos (2000-2006), en un contexto de crecimiento económico sostenido; es sucedido por Michelle Bachelet (2006-2010),

quien desarrolla un conjunto de políticas sociales para reducir la pobreza y la desigualdad. Durante esta última gestión se producen los primeros reclamos estudiantiles –la llamada Revolución de los Pingüinos–: estudiantes secundarios que demandaban la eliminación de la subsidiaridad del Estado en materia educativa y una mayor apertura de la educación superior por medio de la eliminación de los aranceles para la Prueba Nacional de Selección Universitaria (PSU).

En 2010 la Concertación es derrotada en las elecciones y asume Sebastián Piñera, representante de la centroderecha, quien postula nuevamente al primado de las leyes de mercado. Dentro de un conjunto de movimientos sociales de oposición se destacan especialmente las concentraciones estudiantiles que reclaman fortalecer la educación pública y un mayor compromiso del Estado en la financiación de la educación superior, reformas en el acceso para mejorar la equidad y cogobierno universitario. Esta misma demanda se sostiene en la segunda presidencia de Michelle Bachelet que inicia en 2014.

La reforma introducida en el año 1981 durante el gobierno militar de Pinochet, además de generar cambios en términos de conformación del sistema universitario, produjo una drástica modificación del financiamiento del sector. En este sentido, se reemplazó el financiamiento estatal por el Aporte Fiscal Directo, la gratuidad fue eliminada, se instauró el arancel como sistema de financiamiento y el crédito universitario para los estudiantes que no pudieran solventarlo; asimismo se creó un mercado de educación superior y se favoreció la irrupción de la oferta privada (Dávila León, 2011:154). Esto condujo a una privatización extrema del tercer nivel y en el seno de una sociedad altamente segmentada, esta condición se extendió y reprodujo en la educación superior.

La mayor expansión del número de instituciones se dio entre 1985 y 1995, presentándose desde entonces una tendencia descendente en su volumen total por la gradual reducción de la oferta privada motivada en fusiones y cierres por problemas de mercado o malos resultados en los procesos de acreditación (Zapata, Tejeda y Rojas, 2011). El número de universidades estatales permaneció estable hasta 2015, cuando se crean dos nuevas instituciones y un año más tarde se fundan 15 centros de formación técnica de carácter estatal.

Por lo tanto, la cobertura se amplía especialmente a partir del segmento privado y la fuerte expansión y diversificación de la matrícula con el ingreso de sectores sociales modestos (alrededor del 70% de la matrícula es primera generación en instituciones de educación superior), mujeres y grupos étnicos, y se da en instituciones segmentadas y aranceladas que obligan a las familias a endeudarse para cubrir los costos de los estudios. Se produce además una diferenciación de la población universitaria según su asistencia a instituciones públicas o privadas e incluso dentro de cada uno de estos tipos de establecimientos.

Desde la reforma de Pinochet, la subsidiaridad del Estado en materia de educación superior constituyó el principio organizador del sistema que introdujo lógicas de mercado y privilegió al sector privado por su mayor eficiencia. Esta concepción, si bien se fue resignificando en el transcurso del tiempo, aún permanece vigente y es apoyada por diversos segmentos de la sociedad como forma de diferenciación social; en tal sentido, su combinación con la aparentemente neutral noción de mérito, legitima los logros disímiles de grupos con distinto capital económico y social.

Desde el discurso político se sostiene la equidad en la educación superior como valor dominante: se la define en términos de mérito y se expresa en apoyo económico a estudiantes talentosos para el acceso y permanencia. Aunque con diferencias, según el tenor de los gobiernos en cuanto a la amplitud del apoyo económico, se da un abordaje clásico del concepto de mérito que no incluye mecanismos compensatorios que mitiguen los efectos del origen socioeconómico.

Los dos núcleos de conflictividad que fueron planteándose a lo largo de los gobiernos del período democrático son la selectividad en el acceso y el financiamiento privado de los estudios que ha derivado en el endeudamiento de las familias para cubrir los aranceles, los cuales por otra parte están entre los más caros del mundo.

Los requisitos para el ingreso a la educación superior varían según el tipo de instituciones. Las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) –y desde 2012 otras ocho universidades privadas– fijan un proceso

de admisión común altamente selectivo que supone haber obtenido al menos 450 puntos en la Prueba Nacional de Selección Universitaria (PSU). Cada universidad define además sus propias exigencias, por ejemplo, notas de enseñanza media, pruebas especiales para algunas carreras, entrevistas. De acuerdo con el nivel de selectividad de la universidad o aun de la carrera, el nivel de corte puede ser superior. Las otras universidades privadas y los institutos tecnológicos tienen requerimientos que varían según su grado de selectividad y en las instituciones menos prestigiosas solo se pide el certificado de graduación del segundo nivel (Zapata y Tejeda, 2016:13).

Diversas voces han alertado sobre la correlación que se da entre las calificaciones obtenidas en la PSU, el origen socioeconómico y los establecimientos medios a los que asisten los estudiantes. En tal sentido, la segmentación social por tipo de instituciones y programas orienta a los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más aventajados hacia las instituciones más prestigiosas, mientras los más desfavorecidos ven reducida de manera flagrante su posibilidad de libre elección.²²

En materia de financiamiento, junto al cobro de altos aranceles, la reforma de los años 80 introdujo mecanismos de competencia entre las instituciones a los efectos de atraer estudiantes para aumentar sus ingresos y compensar los recortes en el financiamiento público y el aumento de los costos reales de la educación superior. Por otra parte, la singularidad del caso chileno reside en la composición del gasto en educación superior, no por el monto total sino por la relación entre aportes públicos y privados. Según señalan Zapata y Tejeda (2016) a partir de datos de la OCDE de 2013, el gasto en el nivel corresponde al 2,5% del PBI, pero está compuesto por un 1% que aporta el Estado y un 1,5% de aporte privado. En este contexto, son las familias las que asumen alrededor de las tres cuartas partes del costo de la educación. Sin embargo, es necesario destacar que los aportes fiscales han ido creciendo a lo largo de los gobiernos de la Concertación y que el gasto privado se ha ido reduciendo –en 2006 quintuplicaba al gasto público (Zapata y Tejeda, 2016).

Los aportes fiscales se encaminan a través de dos vías principales: por una parte, el financiamiento a las universidades del CRUCH, que si bien ha sido creciente, representa actualmente alrededor del 25% de los gastos de esas instituciones; los restantes son cubiertos a través de aranceles, matrículas, ventas de servicios (Espinoza y González, 2014a) y el otorgamiento de becas y créditos para cubrir los costos de la educación superior.

Entre estos últimos instrumentos se destaca especialmente el Fondo Solidario de Crédito Universitario, los créditos con aval estatal, los créditos privados y una importante cantidad de becas. El sistema de Crédito Solidario fue establecido en 1994 (sobre la base de otros programas existentes) y favorece a los estudiantes de las universidades agrupadas en el CRUCH, excluyendo a las demás y a las instituciones tecnológicas. Por su parte, el Crédito con Aval del Estado (CAE) está vigente desde 2005 (gobierno de Ricardo Lagos) y solventa los estudios de alumnos meritorios en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que hayan obtenido su acreditación; los mismos están en manos de la banca privada.

Las movilizaciones estudiantiles de 2011 pusieron en foco al CAE, reclamando cambios sustantivos en el financiamiento universitario. El gobierno de Piñera propuso entonces reducir los intereses del crédito del 5,6% al 2% para los estudiantes de las universidades privadas, equiparando así su situación a la de los matriculados en las universidades del CRUCH. Esto fue percibido como un triunfo para el sector privado ya que el reclamo estudiantil era la eliminación del sistema de créditos. Asimismo se establecieron fondos concursables que también favorecieron al sector privado (Espinoza y González, 2013).

En 2014, el CAE era el instrumento de ayuda estudiantil con mayor número de beneficiarios (más de 350 mil); la cantidad de beneficiarios del Fondo Solidario de Crédito se había reducido por la ampliación de las Becas Bicentenario (Zapata y Tejeda, 2016). Éstas fueron creadas en 1991 para favorecer a alumnos merito-

²² Jarpa Arriagada y Garcés (2017) destacan que del total de alumnos que buscan ser “primera generación”, solo un 21% logra ser admitido en alguna de las vacantes ofrecidas, cifra que para los jóvenes con antecedentes familiares en el nivel llega a un 42%. Pero esta admisión no implica para los más modestos la posibilidad de libre elección de institución y carrera. Al respecto, “el bajo nivel de logro en las pruebas de admisión universitaria y el acceso supeditado a la oferta educativa de menor nivel de selectividad tiene una clara expresión de clase y afecta principalmente a conglomerados sociales emergentes”.

rios que pertenecieran a los tres primeros quintiles de ingreso per cápita y accedieran a alguna universidad del CRUCH acreditada. Cubre los costos del arancel de referencia anual de la carrera, fijado de manera estimativa por el Ministerio y habitualmente inferior al arancel nominal.²³ Otras becas como la Juan Gómez Millas, y la de Excelencia Académica se han expandido recientemente por la reducción de los requisitos académicos exigidos (Zapata y Tejeda, 2016).

Un instrumento peculiar es el llamado Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que otorga recursos por poco más de un 5% del total del financiamiento público a la educación superior y beneficia a las instituciones públicas y privadas que matriculan a los primeros 27.500 alumnos con mejores puntajes en la PSU (equivalente al 15% de los nuevos ingresos). A través de esta vía se busca incentivar la calidad de las instituciones y la competencia entre ellas para captar a los mejores estudiantes. Sin embargo, en la práctica, los recursos tienden a concentrarse en pocas universidades de excelencia, que gozan de alto prestigio y mantienen estrictos requisitos de selección, y el AFI es además comúnmente utilizado para generar rankings entre las universidades (Zapata y Tejeda, 2009).

En los últimos 15 años, las políticas de los gobiernos de la Concertación y el de Piñera, aunque con sesgos diversos, fueron ampliando los recursos destinados a la educación superior y modificando las formas de financiamiento de la demanda. Para 2015 más del 55% de la matrícula en educación superior recibía becas o créditos.

De manera paradójica, las políticas privatizadoras favorecidas durante la gestión de Piñera tuvieron un efecto inverso al profundizarse entonces las movilizaciones estudiantiles que fuerzan el ingreso en la agenda de gobierno del tema de la gratuidad (Espinoza y González, 2013). El segundo gobierno de Bachelet reconoce por su parte a la educación superior como derecho social y se propone fortalecer el rol del Estado como oferente y fiscalizador del nivel (Espinoza y González, 2014b, González y Espinoza, 2016).

La gratuidad se implanta a partir de 2016 e incluye a las universidades estatales, las privadas del CRUCH y cinco universidades privadas: las mismas recibirán aporte fiscal directo equiparable al pago de un arancel de referencia por parte de estudiantes que acrediten formar parte de la mitad de la población con menores recursos. Sin embargo, la diferencia entre el arancel de referencia y el arancel nominal debe ser absorbida por las propias instituciones.

La información empírica suministrada por la Encuesta Casen (2015) permite apreciar una expansión de las tasa de cobertura neta y bruta: la primera pasa del 22% en 2000 al 37,4% en 2015 mientras la segunda pasa en el mismo lapso del 30% al 53%. Si se tiene en cuenta la evolución de la matrícula, se comprueba una expansión significativa a partir de 2005, cuando se implementa el CAE; en los últimos años, sin embargo, en un contexto de crecientes dificultades para la devolución de los créditos, la tasa de crecimiento se ha reducido volviendo a los valores de la década del 80 y mostrando que no podrá recuperarse de no aumentar la tasa de graduación en el nivel medio.

El Cuadro N° 6 muestra un crecimiento sostenido de la representación de los primeros quintiles en la educación superior lo que, en opinión de Zapata y Tejeda (2016:12-13), señala una reducción de la brecha de la tasa neta de asistencia a la educación superior entre los quintiles, aunque se mantenga con relación al tipo de instituciones y de estudios realizados (segmentación).

Entre 1996 y 2013 se observa además una mejora en la escolaridad media de la PEA perteneciente al primer quintil y una importante reducción de la brecha entre el primer y el quinto quintil. Por otra parte, se presenta un fuerte crecimiento de la participación del primer quintil en la educación superior (completa e incompleta), aunque la brecha es aún importante (Cuadro N° 7).

²³ En algunas instituciones el arancel real llega a duplicar al arancel de referencia (Espinoza y González, 2013).

Cuadro N° 6. Chile. Tasa neta de escolarización en el nivel superior según quintiles de ingreso equivalente

QUINTILES	2003	2006	2009	2011	2013
1°	8,4	13,3	16,1	21,2	27,4
2°	12,7	16,1	20,9	24,4	31,6
3°	19,6	23,7	24,8	26,0	35,8
4°	31,5	34,1	33,9	37,5	43,1
5°	58,8	53,0	57,8	61,6	62,7

Fuente/ Elaborado a partir de las Bases de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial

Cuadro N° 7. Chile. Indicador de logro educativo según quintiles de ingreso

	TERCIARIO COMPLETO E INCOMPLETO (EN % DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS)		ESCOLARIDAD MEDIA DE LA PEA (EN AÑOS DE ESCOLARIDAD)	
	1996	2013	1996	2013
Quintil 1°	2,7	7,9	7,5	9,8
Quintil 5°	43,6	57,6	12,8	13,9
Brecha entre quintiles	93,8	86,3	41,4	29,5

Fuente/ CEPAL, Panorama Social de América Latina 2015, Naciones Unidas, 2016

La reforma introducida por el gobierno militar en los años 80 ha dejado una fuerte impronta en el sistema chileno y sus lógicas y concepciones centrales continúan siendo dominantes en buena parte de la sociedad. En este contexto, la cobertura se ha ampliado de manera significativa operando una democratización especialmente del acceso, pero a un sistema segmentado en términos de instituciones y programas. Esto implica que la libertad de elección de los diversos grupos sociales tiene alcances y resultados distintos: los sectores socialmente más aventajados pueden ejercerla plenamente, mientras los más modestos solo acceden a un menú restringido de instituciones y carreras.

4. A modo de cierre: políticas de Estado para la educación superior

En lo que va del siglo XXI, en un clima de época proclive a rechazar las discriminaciones y a favorecer la diversidad y la reducción de las desigualdades sociales, las políticas de educación superior implementadas en diversos países de América Latina han ampliado las oportunidades de acceder a este nivel educativo tradicionalmente elitista. Que esta expansión se traduzca en procesos sostenidos de equidad, democratización e inclusión –tal como lo sostiene el discurso político en los casos nacionales analizados– constituye todavía un objetivo a futuro estrechamente vinculado con la continuidad y la profundización de las políticas implementadas.

Desde la perspectiva teórica, los tres casos presentados encarnan formas particulares y aún parciales de encarar la problemática. De tal manera, la noción de inclusión procura incorporar a sectores históricamente discriminados por cuestiones socioeconómicas, étnicas y raciales, situación de discapacidad, etc., pero en instituciones que frecuentemente no se ajustan a las demandas que estos grupos y este proceso requieren. Otro tanto acontece con la noción de equidad, que por ejemplo en Chile se operativiza en términos de mérito desconociendo que éste no tiene un contenido universal y requiere de una adecuación al punto socioeconómico de partida y a las diversas opciones que habilita. En tal sentido, este tema está muy presente tanto en Brasil como en Chile, aunque con sesgos diversos: más proclive a la selección social en el segundo, más próximo a propender a conductas meritorias pero entre iguales en el primero.

Finalmente, la democratización parece traducirse en una ampliación de la oferta institucional y un apoyo económico sostenido que redunde en una expansión del acceso pero que no contempla todavía de forma integral la obtención de logros educativos equitativos y la generación de estrategias y mecanismos que permitan una reducción de las desigualdades sociales.

En buena parte de la política implementada parece no considerarse que la educación superior no opera como variable independiente y debe necesariamente armonizarse con el funcionamiento del resto del sistema educativo y con políticas sociales globales que favorezcan la constitución de sociedades inclusivas en términos sociales, étnico-raciales, de género, etc. Esto es, de manera aislada, constituye un aporte y un paliativo para reducir la discriminación, pero sus logros solo se potencian cuando se piensa de manera integrada en el conjunto de las políticas públicas.

Para mejorar los resultados de estas políticas convendría además operar sobre algunos núcleos problemáticos detectados en los tres casos estudiados. Uno de ellos se ubica a nivel de la educación media, que en términos cuantitativos (bajos niveles de graduación) y sobre todo cualitativos se constituye en un cuello de botella de significativo peso. Esto se agiganta en el caso de los sectores sociales más modestos que tienden a abandonar las instituciones sin alcanzar los diplomas y cuando los obtienen, se trata mayormente de certificaciones degradadas. Asimismo, los reducidos niveles de graduación de los primeros quintiles en la educación superior dan cuenta tanto de los problemas de articulación entre los niveles como de los propios de la educación superior, especialmente la universitaria, cuyas instituciones están escasamente adaptadas a las necesidades que plantean los nuevos grupos sociales.

También la segmentación de los otros niveles educativos y del tercer nivel está presente en todos los casos abordados, aunque adquiere especial envergadura en Brasil y Chile. La misma reduce los efectos igualadores de las políticas implementadas, y la existencia de mercados escolares duales tiende a mantener o reproducir las distancias sociales en los mercados de trabajo.

Por otra parte, todavía las políticas desarrolladas tienden a favorecer preferentemente el acceso y solo de manera residual la permanencia y el egreso. Su falta de integralidad y las resistencias dentro de las propias instituciones, especialmente en las universidades, dificultan el avance hacia resultados más equitativos, que se tornan cada vez más utópicos.

En este contexto, difícilmente puedan cumplirse los objetivos sociales de la expansión de la cobertura; es decir, en sociedades como las latinoamericanas en las que la movilidad intergeneracional sigue siendo muy reducida, la educación superior podría cumplir un rol importante como agente generador de fluidez social en vez de legitimar, reproducir y transmitir las desigualdades sociales.

En suma, estas políticas requieren de ciertos ajustes, profundización, continuidad y sostenimiento a largo plazo, es decir, la generación de políticas de estado para la educación superior que mantengan el sentido de las transformaciones, superando el cortoplacismo de los gobiernos: ¿podrá la región asumir este reto?.

BIBLIOGRAFÍA

Bracho, Teresa (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.

Cepal (2016). Panorama Social de América Latina 2015. Naciones Unidas. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/4/S1600175_es.pdf

Chiroleu, Adriana (2012). Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria. En Chiroleu, Adriana, Suasnábar, Carlos y Rovelli, Laura, Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los Polvorines, IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, Adriana (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 65/1, Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en Internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6000Chiroleu.pdf>

Chiroleu, Adriana y Marquina Mónica (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. En *Policy Review in Higher Education*, Vol. 2, Society for Research into Higher Education. Ed. Routledge and Taylor & Francis.

Colabella, Laura y Vargas, Patricia (2013). "La Jauretche". Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. Buenos Aires: CLACSO.

Corbucci, Paulo (2014). Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. Documento IPEA. Disponible en: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ipea_evolucao_do_acesso_de_jovens_ao_ensino_superior_no_brasil.pdf

Corbucci, Paulo, Kubota, Lui y Meira, Ana (2016). Evolução da Educação Superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. Radar N° 46. Disponible en: http://ipea.gov.br/porta/index.php?option=com_content&view=article&id=28508&Itemid=8

Dávila León, Oscar (2011). Estudiantes universitarios, estructuras de transición y trayectorias sociales juveniles. En Grediaga Kuri, Rocío y López Zárate, Romualdo (coord.), Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020. México, UAM Azcapotzalco.

Dubet, Francois y Duru-Bellat, Marie (2006). Déclassement: Quand l'ascenseur social descend. *Revue du Mauss*, 28.

Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo (2013). Promesas incumplidas en Educación Superior bajo el gobierno de Piñera. En *Barómetro de Política y Equidad* (Volumen 7). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.

Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo (2014a). Las tareas inconclusas del Gobierno de Piñera y los desafíos que deberá enfrentar la administración de Bachelet. En *Barómetro de Política y Equidad* (Volumen 8). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.

Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo (2014b). Los inicios del segundo gobierno de Bachelet bajo la lupa: avances, dificultades y desafíos de la "Reforma" del sistema de educación superior. En *Barómetro de Política y Equidad* (Volumen 9). Primer Tiempo, Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.

García de Fanelli, Ana (2014). Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. En *Páginas de Educación* Vol 7 N° 2.

García de Fanelli, Ana (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Revista Propuesta Educativa* Año 24, N° 43 (1), pp. 17-31.

González, Luis Eduardo y Espinoza, Oscar (2016). Gratuidad en la educación superior en Chile: vaivenes y desafíos. En *Barómetro de Política y Equidad* (Volumen 11). Punto de quiebre. La nueva constitución y la ciudadanía, Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.

IBGE (2015). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro. Disponible en: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>

Jarpa-Arriagada, Carmen y Rodríguez-Garcés, Carlos (2017). Segmentación y Exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 327-343.

Leher, Roberto (2004). Para silenciar os campi. *Educação & Sociedade*, Vol. 25, N° 88, Campinas.

López Segrera, Francisco (2016). Educación superior comparada. Tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21 (1). Universidade de Sorocaba.

Mancebo, Deise (2004). Universidade para todos: a privatização em questão. Disponible en: <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria4.doc>

OCDE (2014). Education at a Glance: OECD Indicators 2014. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

Passeron, Jean Claude (1979). La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva. En *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, 9 (1). París: Unesco.

Peixoto, Maria do Carmo (2017). Democratização e desigualdades na Educação Superior: o caso do Brasil. Ponencia presentada en el xxxv Congreso 2017 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Lima, Perú.

Rinesi, Eduardo (s.f.). "Entrevista", en Bicentenario. Revista de la Secretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Ministerio de Educación / Presidencia de la Nación.

Rosanvallon, Pierre (1995). La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Buenos Aires: Manantial.

Schwartzman, Simón y Knobel, Marcelo (2016). Pruebas de ingreso de alta exigencia. Una mirada desde Brasil. *International Higher Education* N° 85, Centro para la Educación Internacional del Boston College. Disponible en: https://issuu.com/ceppechile/docs/higher_85

SESu (s.f.). A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192

Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En *Pro-posições* 27 (3). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00081.pdf>

Viveros Vigoya, Mara (2012). "Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Documento de trabajo". Disponible en: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/1647cb7d-f511-447d-9696-61bc8fe5825e/equidad-inclusion-educacion-superior.pdf?MOD=AJPERES>

Zapata, Gonzalo y Tejada, Ivo (2009). Educación Superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad. Informe Nacional, Chile. Proyecto Alfa Aseguramiento de la calidad: Políticas públicas y gestión universitaria. Documento de Trabajo CINDA. Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo-Zapata/Zapata%20-%20Tejada%2C%202009b.pdf>

Zapata, Gonzalo (Coord.), Tejada, Ivo y Rojas, Álvaro (2011). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En Brunner, José Joaquín y Ferrada Hurtado, Rocío, Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011, Santiago de Chile, CINDA. Disponible en: <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Chile.pdf>

Zapata, Gonzalo y Tejada, Ivo (2016). Informe Nacional Chile. En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago de Chile, CINDA.

ACCESO Y PERMANENCIA EN UNIVERSIDADES DEL CONURBANO: LOGROS Y LÍMITES DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Ana Cambours de Donini

Universidad Nacional de San Martín

Jorge M. Gorostiaga

CONICET – Universidad Nacional de San Martín – Universidad Torcuato Di Tella

Introducción

El escenario universitario argentino de las últimas dos décadas se ha caracterizado por una masificación creciente, el establecimiento de nuevas instituciones y un proceso amplio de reforma a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995. El ingreso libre y gratuito –postulado por la mayoría de las universidades nacionales– ha tenido como contracara los fenómenos de la alta deserción y las bajas tasas de graduación, que afectan especialmente a los estudiantes de los sectores de menores ingresos. De forma paradójica, los procesos de masificación y de ingreso de sectores previamente excluidos del nivel producen nuevas formas de segregación que perpetúan la desigualdad y que requieren generar otras condiciones que hagan posible una democratización auténtica. El objetivo de este capítulo es presentar algunas implicancias de un estudio realizado entre 2011 y 2015 que analizó las políticas instrumentadas por cuatro universidades situadas en el Conurbano bonaerense para favorecer el acceso y la permanencia durante el proceso de ingreso y en el primer año de los estudios de grado (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016).

El capítulo introduce, en un primer apartado, la problemática del acceso y la permanencia de estudiantil en la universidad, a nivel mundial y latinoamericano; se focaliza, en el segundo apartado, en la situación argentina desde el punto de vista normativo y de las políticas nacionales, mostrando la preocupación por las altas tasas de deserción que muestran investigaciones recientes; en el tercer apartado se sintetiza el estudio que consistió en el análisis de las políticas institucionales y estrategias pedagógicas de cuatro universidades del Conurbano bonaerense: la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF); finalmente, en el cuarto y quinto apartado se presentan los nudos problemáticos y algunos hallazgos y conclusiones tentativas que pueden aportar tanto a la comprensión de las nuevas desigualdades que aparecen en procesos democratizadores de acceso masivo a la educación superior como a políticas institucionales más efectivas para su superación.

1. Problematicando el acceso y la permanencia en la universidad

A nivel mundial se señala que la democratización efectiva de la educación superior depende, en buena medida, de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de ingreso y de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos y/o de minorías étnicas/lingüísticas, y, en algunos contextos, de las mujeres (Altbach, Reisberg y Rumbly, 2009; Aponte Hernández y otros, 2008). La búsqueda de una mayor equidad en el acceso a la educación superior, y en especial a la universidad, plantea una complejidad singular al tratarse de un nivel con una fuerte tradición de selectividad (Chiroleu, 2009; Juarros, 2006).

Las condiciones y mecanismos de ingreso o admisión a la universidad constituyen una de las instancias críticas respecto a la problemática del acceso y ponen de manifiesto algunas de las tensiones alrededor de las concepciones de equidad y calidad en pugna dentro de las discusiones sobre las políticas de educación superior (García Guadilla, 1996; Duarte, 2009; Juarros, 2006). Aun en los casos en los que se remueven barreras como exámenes y cupos, varios autores llaman la atención sobre el carácter ilusorio de este ingreso y la existencia de mecanismos de selección implícita para los estudiantes que acceden sin el capital cultural necesario para hacer frente a las exigencias de la experiencia universitaria (García Guadilla, 1996; Juarros, 2006), situación que es más común entre los estudiantes de bajos recursos económicos (García de Fanelli, 2005; Tinto y Engstrom, 2008) y que permite hablar de una “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011).

Por otra parte, la preocupación por el abandono de los estudiantes en la educación superior surge, principalmente, en la década de 1970 en países que ya habían experimentado un proceso de masificación del nivel. Esta inquietud es la que ha generado estudios, en primer lugar, sobre las causas y formas del abandono (por ejemplo, Spady, 1971; Tinto, 1975), y, en segundo lugar, sobre las experiencias y estrategias que promueven la retención de los estudiantes (Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014; Thomas, 2011; Tinto y Engstrom, 2008; Van Stolk, 2007), en particular la necesidad de generar estrategias que eviten la reproducción de las desigualdades sociales (Gladieux y Swail, 2000). En el desarrollo teórico asociado a la generación de acciones que fomenten la retención, se ha pasado del énfasis en los estudiantes (remediación de “déficits culturales” y de problemas financieros) al foco en las instituciones y en los marcos de políticas e ideológicos que orientan los sistemas de educación superior (Tavares y Huet, 2001, citado en Brites Ferreira y otros, 2011). En los últimos años, las investigaciones que abordan los factores asociados a este problema han destacado los aspectos socioeconómicos, la preparación deficiente de los estudiantes en los niveles previos del sistema, y la brecha entre el alumno real y el esperado –los alumnos llegan sin un desarrollo adecuado de las habilidades cognitivas que el nivel superior demanda (Ezcurra, 2012). Algunos estudios (por ejemplo, Kim y Sax, 2007) asocian los efectos condicionantes de la interacción entre docentes y alumnos respecto a la retención o el abandono en estudiantes de grado, y comprueban diferencias en los efectos según género, etnia y nivel socioeconómico. Asimismo, la dimensión psicosocial, como fenómeno asociado a la deserción, se vincula con la relación impersonal de los estudiantes con los profesores, la falta de tiempo para establecer un vínculo con sus compañeros, los usos y costumbres en las distintas disciplinas, y una situación de incertidumbre que los obliga a elaborar permanentemente estrategias de supervivencia (Fernández, 2003). El acceso masivo a la universidad de una población heterogénea y no tradicional (hoy se destaca el hecho de que muchos estudiantes son la primera generación de su familia que accede a la universidad) enfrenta, muchas veces, al docente en los primeros años con estudiantes no habituados a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias de los estudios universitarios, por lo que se hace necesario buscar caminos nuevos para la llamada “alfabetización académica”. Este concepto “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13), y es clave para comprender el proceso de “afiliación” y pertenencia a la cultura universitaria, así como los riesgos de dar por supuestas estas prácticas y no hacerlas objeto explícito de una enseñanza sistemática.

Algunas de las discusiones más recientes también proponen que las nuevas culturas juveniles y la influencia de la cultura multimediática en la formación de los sujetos, así como las tensiones que enfrenta la universidad en su función mediadora entre razón y subjetividad, y como facilitadora de dimensiones no solo intelectuales, sino prácticas, emocionales y éticas, requieren que el docente universitario establezca nuevas relaciones con los sujetos y con el conocimiento para poder promover experiencias educativas más significativas (Tedesco, 2012; Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014). En este sentido, se plantea que es importante comprender los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos y reconocer las competencias, creencias y valores con que llegan a las aulas. Cambiar la mirada del déficit hacia lo positivo es lo que permitiría la construcción de un vínculo basado en la estima y el reconocimiento del otro. A partir del clásico estudio de Rosenthal sobre “el efecto Pigmalión”, varias investigaciones han verificado la importancia de las actitudes y expectativas del docente en relación al éxito o fracaso académico. En el caso de los alumnos provenientes de sectores vulnerables que aspiran a acceder a la universidad, las representaciones de los distintos actores institucionales y, muchas veces, la baja autoestima de los mismos alumnos, son obstáculos difíciles de remover (Rosenthal y Jacobson, 1980; Dussel y Pogré, 2007; Kaplan, 2008).

Una parte de las investigaciones pone el acento en cómo los factores institucionales –incluyendo la manera en que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículo y las estrategias de apoyo a los alumnos– pueden jugar un rol fundamental en la retención estudiantil (Ezcurra, 2011; Juarros, 2006; Pineda-Báez, Pedraza y Moreno, 2011). Como señalan Tinto y Engstrom (2008) para el caso norteamericano, el éxito en la incorporación de estudiantes de bajos recursos económicos, en especial cuando no cuentan con una preparación académica adecuada, depende de estrategias proactivas y estructuradas por parte de las instituciones de educación superior. Teniendo en cuenta las altas tasas de abandono que se registran en el primer año de los programas del nivel, desde la década de 1980 se consolida –comenzando en Australia, Estados Unidos, Sudáfrica y varios países de Europa– un abordaje institucional que pone el foco en ese primer año de estudios (Ezcurra, 2011). En el ámbito latinoamericano, la atención a tal problemática es más reciente, pero se han puesto en práctica durante la última década distintas políticas y estrategias para apoyar a los estudiantes en el proceso de incorporación a la universidad y en su tránsito por los primeros tramos de las carreras, abarcando tanto acciones afirmativas hacia poblaciones específicas como medidas orientadas a todos los estudiantes, en términos de tutorías académicas, cursos de nivelación y remediales, y perfeccionamiento docente, entre otras (Espinoza y González, 2010; Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014).

2. La situación en Argentina

En el caso de la Argentina, y en particular en el del Conurbano bonaerense, la fuerte desigualdad socioeconómica es un dato de partida imposible de soslayar a la hora de analizar el fenómeno del acceso a la universidad. Las tasas netas de escolarización universitaria según ingresos per cápita señalan que el porcentaje de alumnos provenientes de familias con ingresos altos doblan a aquellos que provienen de familias con ingresos bajos a nivel nacional (García de Fanelli y Jacinto, 2010, p. 68).²⁴ Según estadísticas recientes, la tasa de deserción en la educación universitaria se sitúa cerca del 60% (Marquina, 2011), aunque, como señala Ezcurra (véase capítulo en este libro), las limitaciones que existen en la medición de este dato conducen, en general, a su sobre-estimación. Hay pocos estudios en el país respecto a los factores asociados tanto al acceso como a la permanencia en la universidad. Sin embargo, la información disponible señala que los más altos índices de abandono se registran durante el primer año de la carrera, son menores en segundo año y mucho más bajos en los años siguientes. Asimismo, los niveles de deserción son más significativos para los alumnos de bajo estatus socioeconómico (Gessaghi y Llinás, 2005). Por otra parte, según estimaciones de García de Fanelli (2011), egresan solo 22 estudiantes cada 100 inscriptos en las universidades nacionales y 47 en las privadas, por año.

Desde fines de la década de 1940 –y excluyendo períodos dictatoriales en los que se tendió a restringir el ingreso– las políticas públicas han promovido el acceso a la universidad a través de la creación de instituciones, la gratuidad y el ingreso directo (con el único requisito del título de nivel secundario) dentro del sector estatal. La Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995, determinó la libertad de las universidades nacionales (y de las unidades académicas en el caso de instituciones con más de 50.000 alumnos) para establecer sus propias políticas y procedimientos de admisión, generando la posibilidad de sistemas no irrestrictos. Al mismo tiempo, abrió la posibilidad del arancelamiento de los estudios de grado, siempre que los recursos que se obtuvieran por esta vía se utilizasen para el otorgamiento de becas. Sin embargo, “la fuerte oposición a esta medida entre los alumnos, las autoridades universitarias y los partidos políticos, tornó inoperante” dicho arancelamiento (García de Fanelli, 2011, p. 40). Una reforma de la LES estableció en 2015 la gratuidad absoluta y prohibió la implementación de cursos de ingreso restrictivos en los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal.

En la década de 1990 se establecieron diez nuevas universidades nacionales (que se sumaron a las 28 pre-existentes), incluyendo las cuatro que son parte de este estudio, mientras que desde 2003 hasta 2014 se

²⁴ No obstante, García de Fanelli (2011) muestra que la brecha en el acceso a la educación superior entre el estrato socioeconómico más alto y el más bajo se redujo levemente en el período 2005-2010.

produjo la creación de otras 15, mayormente en lugares donde no existía oferta. De esas 25 nuevas casas de estudio, 12 se localizan en el Conurbano bonaerense. Algunos de los motivos que fundamentaron estas creaciones fueron la descentralización de las macro-universidades (en particular la Universidad de Buenos Aires), y la conveniencia de implementar estructuras más ágiles, una oferta curricular innovadora que atendiera áreas vacantes y una mayor articulación con las necesidades locales. Si bien es cierto que, en muchos casos, esta política no se enmarcó en una planificación cuidadosa del sistema (Chiroleu, 2012) y que puede haber cuestionamientos sobre la calidad de algunas instituciones (García de Fanelli, 2014), no hay dudas de que ha generado un aumento significativo en las posibilidades de acceso a la universidad.

Por otra parte, durante las dos últimas décadas, ha comenzado a aparecer en la agenda de las políticas de educación superior a nivel nacional la preocupación por los altos índices de abandono, acompañando la adjudicación de becas tanto con acciones que buscan articular mejor la escuela secundaria con la educación superior como con otras que se proponen facilitar la permanencia de estudiantes de sectores desfavorecidos (Arias y otros, 2012). Así, por ejemplo, desde 2005 los *Proyectos de Mejoramiento* de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dirigidos en especial a las carreras de grado que son parte de los procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), han incluido entre sus componentes sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes y el mejoramiento de la formación pedagógica de los docentes de primer año. En la misma línea, en el año 2010 se convocó por primera vez a las universidades nacionales a presentar programas de apoyo para la implementación de acciones complementarias de las Becas Bicentenario –destinadas a carreras científicas y técnicas– a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos de primer año y promover la plena incorporación de los estudiantes a la vida universitaria.

Dentro del conjunto de las universidades nacionales, ha existido una variedad de mecanismos y políticas referidas al acceso a la universidad, asentada en la autonomía que establece en este sentido la LES. Las distintas modalidades de ingreso en las universidades públicas se agrupan en tres categorías (Sigal y Dávila, 2004):

1. Ingreso irrestricto (1.1 sin preingreso; 1.2 con cursos de apoyo y nivelación; 1.3 con cursos y exámenes vinculantes con el plan de estudios).
2. Con ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo.
3. Ingreso mediante prueba y cupo.

Hacia 2010 se estimaba que un 30,8% del total de los ingresantes lo hacía a través de un examen eliminatorio (modalidades 2 y 3) (Ramallo y Sigal, 2010).

También es posible distinguir entre barreras formales e informales o implícitas al ingreso. Entre las formales, se puede mencionar a los cursos de ingreso eliminatorios, con cupos y sin cupos según las carreras y las universidades, mientras que otras instancias curriculares o extracurriculares supuestamente diseñadas para facilitar el ingreso se convierten en algunos casos en barreras informales. Por ejemplo, la entrada a la Universidad de Buenos Aires –la institución con más alumnos del sistema– es formalmente directa, pero el primer año de estudios, denominado Ciclo Básico Común, constituye un verdadero filtro informal ya que solo un 50% de los alumnos que asisten a él lo terminan en un año (Ramallo y Sigal, 2010, p. 14, nota 6). Al mismo tiempo, puede considerarse que existen barreras implícitas en todas las instituciones universitarias en base a exigencias de determinado capital cultural así como de las condiciones y capacidades para hacer frente exitosamente a los desafíos de la experiencia universitaria (García Guadilla, 1991; Juarros, 2006).

Los altos índices de abandono en los cursos de ingreso y en los primeros años de las universidades públicas es una tendencia que ha sido subrayada por varios trabajos (Ezcurra, 2007; Marquina, 2011; Parrino, 2010). La ley de 1995 significó la puesta en marcha de nuevas reglas de juego y eso contribuyó a una reflexión por parte de las universidades sobre los problemas de la deserción y el rezago estudiantil (Marquina, 2011). Algunas respuestas a estos replanteos, particularmente entre las nuevas universidades del Conurbano, fueron la introducción de cursos preuniversitarios en los que entran en tensión los objetivos de nivelar

conocimientos y aptitudes de los aspirantes e introducirlos a la vida universitaria con procesos selectivos (Chiroleu, 2013; Marquina, 2011²⁵).

3. Analizando cuatro universidades del Conurbano

En este estudio nos propusimos explorar las estrategias institucionales y pedagógicas de cuatro universidades del Conurbano bonaerense (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Tres de Febrero) dirigidas a promover o facilitar la permanencia de los ingresantes a las carreras de grado. Como se señaló, las cuatro universidades estudiadas forman parte de las nuevas instituciones creadas entre 1989 y 1995. Consideramos que las instituciones educativas son parte de un territorio y están atravesadas por los mismos problemas de su entorno. En el caso de este estudio, las problemáticas sociales del Conurbano bonaerense y los altos niveles de pobreza que caracterizan a su población están presentes en sus universidades y exigen visibilidad para evitar la selección implícita o encubierta de la tradición académica.

El supuesto del cual partimos fue que la deserción universitaria se asocia tanto con una serie de factores exógenos (biografía escolar, saberes previos, contexto familiar y socioeconómico) como endógenos (condiciones y estrategias institucionales y pedagógicas). De esto se deriva que es necesario indagar el fenómeno del abandono desde una mirada multidimensional para proponer políticas integrales y estrategias adecuadas y efectivas que atiendan a la complejidad del problema. Por otra parte, la literatura relacionada con el tema muestra un área de vacancia en estudios cualitativos que indaguen en las intervenciones institucionales y pedagógicas al comienzo de los estudios universitarios y en las visiones de alumnos y docentes sobre tales intervenciones.

Los objetivos específicos que nos propusimos en el estudio fueron:

- 1.- Recabar y sistematizar la información institucional acerca del perfil de los ingresantes y de las tasas de deserción al finalizar el primer año de estudios, durante los cinco últimos años, en las cuatro universidades estudiadas.
- 2.- Relevar las experiencias en el ámbito institucional, pedagógico y/o comunitario dirigidas a aumentar los índices de retención en el primer año de estudios universitarios en las cuatro universidades del Conurbano bonaerense.
- 3.- Indagar acerca de los efectos de estas estrategias en la retención desde la perspectiva de los actores involucrados en estas experiencias (coordinadores académicos, docentes y alumnos).
- 4.- Explorar los factores exógenos y endógenos asociados a la permanencia o el abandono de los estudios universitarios en carreras de ciencias exactas y naturales y en carreras de ciencias humanas y sociales durante el primer año.
- 5.- Indagar la incidencia en el abandono de la eventual desarticulación entre el nivel medio y el superior universitario.
- 6.- Recomendar una propuesta institucional y pedagógica articulada entre las universidades y las instituciones de enseñanza media y superior no universitaria de la región.

La investigación se abordó mediante: 1) el análisis de fuentes secundarias –estadísticas universitarias (SIU), documentos y datos producidos por cada universidad– que permitieran precisar el perfil de los estudiantes ingresantes e identificar las políticas institucionales relacionadas con el mejoramiento de la retención; y 2)

²⁵ El trabajo de Marquina (2011), enfocado en los casos de las universidades nacionales de General Sarmiento, La Matanza, Lanús, Quilmes y San Martín, hace hincapié en el carácter selectivo de sus mecanismos de admisión, diferenciándolos de los sistemas tradicionales de ingreso irrestricto. Esto introduce una variante en la tipología de Sigal y Dávila (2004) presentada previamente, ya que no se trataría tampoco de exámenes de ingreso.

un trabajo de campo de tipo cualitativo/interpretativo –basado en entrevistas semiestructuradas y grupos focales– dirigido a recuperar las perspectivas de coordinadores, docentes y estudiantes sobre las políticas y estrategias de cada universidad. Cabe aclarar que el estudio se orientó a generar una mirada global sobre los cuatro casos –como expresión de las nuevas universidades del Conurbano –antes que a un análisis comparado.

En los grupos focales (dos por universidad de aproximadamente 6-8 estudiantes del ingreso y de primer año) indagamos sobre la experiencia del grupo en su pasaje del nivel medio a la universidad, expectativas, temores, incertidumbres, y sus valoraciones sobre los mecanismos de ingreso y sobre las estrategias institucionales de apoyo a la retención. Paralelamente a los grupos focales, realizamos entrevistas a coordinadores del ingreso y a seis profesores por universidad que enseñan en el curso de ingreso, buscando indagar sus percepciones acerca de las dificultades, fracasos y logros de los estudiantes que ingresan, en el primer año de vida universitaria, y acerca de las estrategias institucionales y pedagógicas que la universidad implementa para su acompañamiento.

Las entrevistas realizadas a profesores se organizaron con base en un guión previo que atiende solo a ciertas dimensiones del objeto de estudio. Sin embargo, su carácter abierto y colaborativo permitió identificar aspectos no contemplados inicialmente, pero que eran importantes desde la mirada del docente. Cada entrevista se llevó a cabo en una sola sesión en la que se hicieron registros de audio y por escrito. Los registros fueron desgrabados y analizados por el equipo. Entre las dos maneras extremas de analizar los grupos focales y las entrevistas: un análisis no formalizado, u otro tan formalizado que intenta parecerse a un “lenguaje de variables”, buscamos un camino intermedio, tratando el material de manera rigurosa y sistemática, sin que por ello pierda la riqueza de matices y su diversidad (Bolívar y Fernández, 2001). En la investigación cualitativa se asume la importancia de las conceptualizaciones subjetivas que son fruto de la experiencia de los individuos y de la reflexión sobre la construcción del mundo social. La realidad es así concebida como múltiple y divergente. Esto implica estudiar el mundo desde la perspectiva de los actores y no adscribir a enfoques que niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales.

4. Nudos problemáticos y hallazgos

A nivel más general, los hallazgos de nuestro estudio dan cuenta de un modelo de universidad en transición, el de una universidad embarcada en un proceso de apertura y democratización (Chiroleu, 2009; Rinesi, 2012), pero que mantiene algunas formas estructurales y culturales tradicionales y, en ocasiones, selectivas (Gluz, 2011). La observación y las percepciones de las estrategias institucionales y pedagógicas de las cuatro instituciones estudiadas revelan algunos niveles de conflictividad, que apuntan a la necesidad de seguir construyendo consensos con los docentes acerca de criterios comunes de inclusión, pertinencia y calidad académica para que los acuerdos y políticas a nivel macro lleguen a las aulas de un modo coherente y creativo.

Las universidades del Conurbano son parte de un movimiento de ampliación de oportunidades educativas que enfrenta el desafío de mejorar el acceso y la retención de los estudiantes en contextos y con poblaciones distintas a las que son propias, mayoritariamente, de las universidades nacionales. Situadas en un entorno social particularmente desfavorable, se encuentran ante los dilemas planteados por la necesidad de modificar formatos académicos y dinámicas de selección implícita para dar respuesta a la exigencia de brindar una formación de calidad a una población estudiantil más heterogénea que la tradicional y con predominio de sectores sociales relativamente desaventajados (tanto en términos de recursos económicos como en su preparación académica).

El relevamiento realizado en las cuatro universidades en las que nos hemos enfocado indica que estas han llevado a cabo intentos de solucionar parte de esos dilemas a partir de la institucionalización de cursos de ingreso, la instrumentación de acciones de apoyo a los alumnos de los primeros años y, en algunos casos, la revisión de los marcos curriculares y las estrategias de enseñanza. En varios casos, los testimonios de las

autoridades académicas dan cuenta de un proceso de aprendizaje que ha permitido replantear estrategias, formatos y herramientas con resultados positivos.

En los cursos de ingreso encontramos, en los niveles de conducción y coordinación, una conciencia clara del desafío de buscar respuestas nuevas a cuestiones inéditas que requieren creatividad, investigación y un nuevo estilo de gestión. Se destaca que los cursos de ingreso se proponen, principalmente, preparar a los ingresantes a la vida universitaria y reforzar habilidades y conocimientos necesarios para el inicio de los estudios universitarios, lo cual se orienta a un horizonte de democratización del acceso (Juarros, 2006; Gluz, 2011). El modo de ingreso en las universidades analizadas correspondería a la clasificación de “selectivo con y sin cupo” (Marquina, 2011). Sin embargo, y más allá de que no se reconoce explícitamente un objetivo de selección en ninguno de los cursos, en la práctica existe un conjunto de apoyos y de posibilidades de recuperación y recursado que relativizan mucho la selectividad, con la excepción de unas pocas carreras que presentan cupos de ingreso.

Los responsables de los cursos de ingreso parten del reconocimiento de un conjunto de condiciones que conspiran contra la permanencia de los ingresantes, abarcando cuestiones externas (en particular, la formación previa y la situación laboral) y aspectos internos, como el proceso, muchas veces difícil, de socialización que los estudiantes deben atravesar para incorporarse plenamente a la vida universitaria. El formato de ingreso –con énfasis en aspectos como las habilidades de lecto-escritura y mecanismos de orientación institucional y pedagógica– buscaría, entonces, dar respuesta a condicionantes que implican para los estudiantes barreras implícitas (García Guadilla, 1991) para el acceso a la universidad, aunque el corto tiempo del curso en los casos en los que se organiza en solo cinco semanas probablemente atente contra la efectividad de esa respuesta.

Respecto a las políticas de apoyo a la permanencia, medidas como las clases de apoyo o las tutorías por parte de docentes orientadores o estudiantes avanzados han tratado de remediar los altos niveles de abandono en ambas instancias (ingreso y primer año). Sin embargo, a pesar de algunos ejemplos de acciones orientadas a revisar el currículo y las prácticas docentes, las estrategias institucionales prevalecientes parecen estar orientadas más al alumno que a los docentes, más a lo extracurricular que a la enseñanza y aprendizaje en el aula, más a lo que debe “agregarse” por fuera de la oferta curricular que a la experiencia pedagógica cotidiana, lo que Ezcurra (2011) define como “intervenciones periféricas” que pueden resultar poco eficaces para superar problemas que se dan en las prácticas cotidianas (véase también Gluz, 2011).

Si bien la preocupación por incluir y retener con calidad está presente en coordinadores y docentes, hay perspectivas divergentes y aun contradictorias acerca de la responsabilidad institucional de diseñar y ofrecer un currículo que asuma los diferentes puntos de partida a través de una propuesta flexible y pertinente. Se registraron percepciones y valoraciones diversas respecto a prácticas de enseñanza, contenidos, materiales, evaluaciones, tutorías, apoyos “periféricos” al aula y en algunos casos, una reiterada insistencia, por parte de algunos docentes, en las deficiencias que los ingresantes traen del secundario, y no siempre disponibilidad y aceptación de los cambios planteados por las políticas institucionales. Dado el rol fundamental que tienen los docentes en el desempeño estudiantil (Ezcurra, 2007; Pineda-Báez, Pedraza y Moreno, 2001), se destaca que estas políticas encuentran una limitación importante en las “actitudes expulsivas” o la “falta de compromiso” (en palabras de coordinadores) de algunos profesores a cargo del dictado de materias tanto en el ingreso como en el primer año. Un elemento que juega en esta situación es la existencia de un imaginario ideal de estudiante, que no siempre da cuenta de las distintas y heterogéneas trayectorias sociales y educativas, y de los disímiles bagajes culturales, de alumnos provenientes de un medio social desfavorecido.

El estudio también mostró que, mientras que existen percepciones mayormente positivas por parte de los estudiantes en relación con los mecanismos de ingreso y las acciones de apoyo para la permanencia, se cuestionan en algunos casos la efectividad de los cursos de ingreso –en virtud de aspectos como los contenidos y la duración– en prepararlos para hacer frente a los desafíos académicos que suponen las primeras materias de las carreras. Incluso en un caso en el que se instrumenta un curso de ingreso largo (un cuatrimestre) y flexible, con mecanismos de apoyo y seguimiento que han venido siendo evaluados y ajustados

en función de un mandato explícito de retención, estudiantes y docentes dan cuenta de cierta experiencia de “abandono” al comenzar a cursar las materias del primer año. Por otro lado, existen visiones contrapuestas entre los docentes sobre la necesidad de establecer parámetros más centrados en las realidades socioeducativas y trayectorias de vida de los estudiantes de estas universidades, o mantener modelos institucionales y pedagógicos más tradicionales que preservarían la “calidad educativa” (Arias y otros, 2015). A su vez, algunos profesores responsabilizan a la misma universidad por la organización de los cursos de ingreso en el sentido de cómo eligen y pagan a los docentes,²⁶ o por la discontinuidad de estrategias como las clases de apoyo y tutorías debido a los problemas presupuestarios.

En todas las universidades estudiadas se parte de la necesidad de preguntarse acerca de las características de los ingresantes para adecuar tanto la enseñanza como las políticas de bienestar estudiantil, aunque estas no se conciben en general en un sentido amplio (comedor estudiantil, banco de apuntes, cursos de idiomas, seguro médico, etc.), sino que se reducen, principalmente, a las becas. Además, a pesar de que han aumentado significativamente en los últimos años, las becas no son valoradas como una estrategia prioritaria de retención ni por los docentes ni por los alumnos.

La articulación de la universidad con la escuela secundaria también aparece como una estrategia central para estas universidades, al buscar ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior con políticas territoriales que las vinculan con las escuelas de su zona de influencia y sus comunidades. Sin embargo, los casos estudiados muestran dificultades en la sostenibilidad de estas acciones a través del tiempo y las limitaciones de la universidad para hacerse cargo de problemáticas muy complejas de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires. Además, la falta de recursos y de apoyo de políticas de Estado que aseguren la continuidad no ha permitido evaluar el impacto de estas políticas de articulación en el ingreso y la permanencia en el nivel superior. Se pone en evidencia el deterioro de los vínculos, la frustración, el sentimiento de abandono y pérdida de confianza en la universidad que la repetida discontinuidad de estos programas genera en directivos y docentes de las escuelas secundarias (Visacovsky e Italia, 2016).

Respecto al perfil de los ingresantes y alumnos de los primeros años de las universidades estudiadas, podría pensarse que se ha puesto el acento en las dificultades para incorporarse a la vida académica de los estudiantes “no tradicionales”, primera generación de universitarios, y se ha profundizado menos en las tensiones y variabilidad en las representaciones de la experiencia universitaria entre generaciones y entre los mismos jóvenes en el contexto de la contemporaneidad. La mayoría de los ingresantes son primera generación de universitarios y mayoritariamente mujeres. Otro factor relevante es que la mayoría estudia y trabaja en un porcentaje alto en las cuatro universidades. Es interesante tener en cuenta que la edad de los ingresantes está bajando, ya que hubo cohortes cuyo promedio de edad era mayor a 30 años que se acercaron a la universidad en su creación para cumplir con una expectativa postergada, mientras que en los últimos años aumentan los ingresantes recién recibidos del secundario. A su vez, el perfil de los estudiantes se ha vuelto más heterogéneo e internacional, y muchos jóvenes se acercan atraídos por la calidad de algunas carreras nuevas en áreas científicas, humanísticas o artísticas.

Es posible observar, por parte de los estudiantes, una demanda de respeto y reconocimiento teñida de reclamos de mayor simetría en las relaciones pedagógicas. Junto con las cualidades de un buen docente ligadas a su saber y a su forma de transmisión, abundan en el reconocimiento de los profesores aquellos atributos de la personalidad centrados en acortar las distancias jerárquicas: *profesores accesibles, relaciones cómodas, vínculos cercanos*. De acuerdo con los testimonios recogidos, el perfil de los ingresantes tiene, en general, la impronta de los estudiantes “no tradicionales” y de la contemporaneidad de las nuevas culturas juveniles que chocan muchas veces con mentalidades y estructuras selectivas que están en el origen de nuestras universidades. Tenti Fanfani (2012) explica este “choque de culturas”: mientras que las instituciones educativas (incluyendo a las universidades) tienen todavía las huellas del momento fundacional: selectividad, homogeneidad, sistematicidad, continuidad, jerarquías, asimetrías, correlatividades, etc., las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles,

²⁶ Como sostiene Ezcurra (2007), retomando a Tinto (1997) y a otros autores, es preocupante que, a pesar de la relevancia de la práctica docente en el aula para la retención de los estudiantes, se siguen contratando profesores poco experimentados y mal pagados, soslayando la incidencia de éstos en el desarrollo de los estudiantes.

inestables, etc. La experiencia universitaria se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales.

Conclusiones provisorias

Aunque el sistema universitario de gestión pública en Argentina tiende a ser formalmente democrático ya que, siendo gratuito y con predominio de mecanismos de admisión directa o poco restrictivos, facilita la entrada de cualquier persona que haya terminado el nivel secundario, en la práctica refleja fuertes desigualdades. De hecho, la matriculación, pero particularmente la graduación, se concentran en los niveles medios y altos de la escala social. Si bien en los últimos años han ingresado masivamente estudiantes cuyos padres no son universitarios, la información existente permite inferir que los ingresantes de los estratos más bajos tienden a abandonar sus estudios en una alta proporción entre el inicio de los cursos de ingreso y el comienzo del segundo año de la carrera. Esta desigualdad puede deberse a diferentes motivos que en muchos casos podrían reforzarse mutuamente: la falta de preparación adecuada en el secundario, la dificultad en la integración a la vida universitaria, la inapropiada metodología pedagógica por parte de la institución universitaria, la falta de tiempo para el estudio debido a obligaciones laborales, los costos económicos que supone el cursado de la carrera, etc.

Las políticas implementadas a nivel nacional para mejorar el acceso y la permanencia en la universidad han tenido un alcance limitado o no han tenido continuidad. En primer lugar, no se encuentran datos fidedignos acerca del porcentaje real de la deserción y el abandono estudiantil a nivel nacional, y existen muy pocos datos a nivel institucional en cada universidad. En segundo lugar, muchas de las políticas de mejoramiento de la calidad, de tutorías, y de interacción con escuelas de nivel secundario que fueron llevadas a cabo por la Secretaría de Políticas Universitarias fueron interrumpidas en el tiempo y solo algunas universidades las continuaron bajo su responsabilidad y con su propio presupuesto. En tercer lugar, la política de becas ha aumentado a lo largo de los últimos años, pero es claramente insuficiente para alentar el acceso de los alumnos de bajos ingresos a la universidad. Como afirma Chiroleu (2012), a diferencia de Venezuela y Brasil, Argentina no ha desarrollado la política universitaria como un tema de agenda desde principios de la década de 2000.

Las políticas institucionales de las universidades nacionales, por su parte, han sido muy heterogéneas en lo que hace a los mecanismos de admisión, mientras que han comenzado a implementarse experiencias orientadas a favorecer la adaptación a la cultura universitaria de los ingresantes y a brindar apoyos pedagógicos para mejorar la retención, en particular en el primer año de estudios. Las universidades del Conurbano, situadas en un contexto social particularmente desfavorable, se encuentran ante los dilemas planteados por la necesidad de modificar formatos académicos y dinámicas tradicionalmente selectivas para dar respuesta a dos exigencias: la de proveer condiciones para la inclusión de una población estudiantil más heterogénea que la tradicional y con predominio de sectores sociales relativamente desaventajados (tanto en términos de recursos económicos como en su preparación académica); y la del mejoramiento de la calidad de los procesos académicos, que están necesariamente ligados a la preparación de los alumnos para hacer frente a las obligaciones académicas que cada carrera supone.

En el caso de las cuatro universidades del Conurbano bonaerense en las que nos hemos enfocado, el relevamiento realizado, aunque parcial, indica que éstas han llevado a cabo intentos de solucionar parte de esos dilemas a partir de la institucionalización de cursos de ingreso y la instrumentación de algunas acciones de apoyo a los alumnos de los primeros años. Se destaca que los cursos de ingreso se proponen, principalmente, preparar a los ingresantes para la vida universitaria y para reforzar habilidades y conocimientos necesarios para el inicio de los estudios universitarios. Sin embargo, no está claro en algunos casos si el carácter de los cursos es principalmente preparatorio o selectivo, teniendo en cuenta que existe el requisito de aprobación de exámenes y que algunas carreras establecen cupos. Si bien han sido identificados ciertos obstáculos que las instituciones encuentran, en particular las "actitudes expulsivas" de algunos docentes, es necesario recabar más datos sobre la implementación de los cursos de ingreso y sobre su impacto en

las trayectorias posteriores de los alumnos. Existen otras medidas como las tutorías, las becas de ayuda y los programas de mejoramiento de calidad que han tratado de remediar los altos niveles de abandono, siendo también elementos a profundizar en futuros estudios. En lo que respecta a la vinculación con el nivel secundario, las experiencias que van más allá de acciones de divulgación de la oferta universitaria han sido limitadas. Sin embargo, las acciones de articulación tuvieron más fuerza en el período en que fueron promovidas y financiadas desde el nivel nacional, pero han perdido impulso en los últimos años.

Pareciera necesario reafirmar –y debatir internamente cómo se pone en práctica– una visión según la cual las universidades son responsables de implementar una enseñanza crítica que reconozca la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada, para disminuir la distancia entre el capital cultural de los estudiantes y las demandas académicas de la institución (Ezcurra, 2007). Respecto a los cursos de ingreso e instancias de socialización académica, puede afirmarse que aquellos ingresos mejor estructurados, centralizados, con una gestión académica participativa que comparte perspectivas teóricas y prácticas con docentes estables, jerarquizados y capacitados para este tramo tan importante de la vida académica, y que también acompaña los procesos pedagógicos con investigaciones y revisiones permanentes para mejorarlos, así como la oferta de alternativas organizacionales en cuanto a tiempos, horarios y formatos, parecen sin duda los más fecundos en la gestación de “buenas prácticas” para la retención. También son resultado de una opción político-institucional de convertir a este ciclo en un espacio de atención privilegiada y de articular sus acciones con los primeros años de la vida universitaria. Por último, surgió claramente del estudio que, para ser efectivas, las estrategias pedagógicas e institucionales encaminadas a evitar la deserción de los ingresantes actuales deben recuperar aspectos vinculares y de reconocimiento que van más allá de la dimensión cognitiva. En este sentido nuestros hallazgos se alinean con los trabajos de Coulon (1997), Abramowski (2010), Pierella (2014), Sennett (2003) y Tedesco (2012).

Algunas implicancias más generales del estudio indican que a nivel teórico y de investigación empírica, se requiere trabajar sobre cómo aspectos pedagógicos e institucionales centrales de la educación superior (estructuras curriculares, metodologías y estilos de enseñanza, articulación con el nivel secundario, etc.) inciden sobre las desigualdades en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Al mismo tiempo, en el contexto de América Latina, las políticas y estrategias existentes precisan ser profundizadas y extendidas, pero también ser objeto de evaluaciones más sistemáticas, así como de procesos de intercambio de experiencias y “buenas prácticas”.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, Ana (2010): *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Altbach, Philip, Reisberg, Liz y Rumbley, Laura (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Paris:UNESCO.

Aponte Hernández, E., Mendes, M., Piscoya, L., Celton, D., y Macadar, D. (2008): “Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alterativo en el Horizonte 2021”. En UNESCO/IESALC, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC.

Arias, María Fernanda; Mihal, Ivana; Lastra, Karina y Gorostiaga, Jorge (2015). “El problema de la equidad en las universidades del Conurbano bonaerense en la Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), 47-69.

Arias, María Fernanda et al. (2012). “La educación superior en Argentina”. En Red Iberoamericana de Investigaciones en Políticas Públicas, *La educación superior en el MERCOSUR: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy* (pp. 21-113). Buenos Aires: Biblos.

Bolívar, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Brites-Ferreira Seco, J.G.; Canastra, F.; Simões-Dias, I. y Abreu, M. (2011) “[In] sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* II (4), 28-40 [<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/91>] (consulta: 21-02-2012).

Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (coords.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Chiroleu, Adriana (2012). “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?” *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916> [Fecha de consulta: noviembre 15 de 2013]

Chiroleu, Adriana (2009). “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (5), 1-15.

Coulon, Alain (1997). *El oficio de estudiante. La entrada en la vida universitaria*. París: PUF.

Dussel, Inés y Pogrè, Paula (2007). *Formar docentes para la equidad*. Buenos Aires: INFOD/Red Propone,

Espinoza, Oscar y González, Luis (2010). “Políticas y estrategias de equidad e inclusión en la Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados”. *Revista Isses: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 7, 21-35.

Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, Ana María (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 2. San Pablo: Pro-Rectoría de Graduación, Universidad de San Pablo.

Fernández, A. (2003). “La Universidad Pública en tiempos de Incertidumbre: un debate pendiente”. Disponible en: www.cbc.uba.ar, consulta: 12-8-2013.

García de Fanelli, Ana (2014). “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación”. *Páginas de Educación* 7 (2), 275-297.

García de Fanelli, Ana (2011). “La educación superior en Argentina 2005-2009”. Informe para *La educación superior en Iberoamérica 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Santiago de Chile. Mimeo.

García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia (2010). “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. *Revista Universia*. 1 (1), 58-75.

Gessaghi, Victoria y Llinás, Paula (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: CI-PPEC.

García Guadilla, Carmen (1991). “Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe”. *Educación Superior y Sociedad*, 2 (2), 72-93.

Gladieux, L. y Swail, W. (2000). “Beyond access: improving the odds of college success”. *Phi Delta Kappan*, 81 (9), 688-692.

Gluz, N. (2011). “Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de ‘ingresos’”. En Nora Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 231 – 239). Los Polvorines: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gorostiaga; Jorge y Cambours de Donini, Ana (2014). "Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior". En Antonio Teodoro y José Beltrán (comps.), *Sumando Voces: Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 203-214). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Juarros, María Fernanda (2006). "¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región". *Revista Andamios*, 3 (5), 69-90.

Kaplan, Carina (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Kim, Y.K. y Sax, L.J. (2007). "Different patterns of student-faculty interaction in research universities: An analysis by student gender, race, SES, and first-generation status". *Research and Occasional Paper Series, Center for Studies in Higher Education (CSHE)*, University of California, Berkeley.

Marquina, M.(2011). "El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense". En Nora Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 63-86). Los Polvorines: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Parrino, María del Carmen (2010). "Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros". Ponencia presentada en X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre de 2010.

Pierella, María Paula (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.

Pineda-Baez, Clelia; Pedraza-Ortiz, Alexandra y Moreno, Iván (2011). "Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente". *Educación y Educadores* 14 (1), 119-135.

Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). "Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina". Documento de Trabajo no. 255. Buenos Aires: Departamento de Investigaciones de la Universidad de Belgrano.

Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenore (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

Secretaría de Políticas Universitarias (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

Sennet, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Sigal, Víctor y Dávila, Mabel (2004). "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina". En Osvaldo Barsky, Víctor Sigal y Mabel Dávila (coords), *Los desafíos de la universidad argentina* (pp. 205-222). Buenos Aires: Universidad de Belgrano/Siglo XXI editores.

Spady, W. G. (1971). "Dropouts from higher education: toward an empirical model". *Interchange* 2, pp. 38-62.

Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE/UNSAM.

Tedesco, Juan Carlos, Aberbuj, Claudia y Zacarías, Ivana (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Buenos Aires: AIQUE.

Tenti Fanfani, Emilio (2012). "Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones". En Emilio Tenti Fanfani (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp.191-209). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO.

Thomas, Liz (2011). "Do pre-entry interventions such as 'Aimhiger' impact on student retention and success?" *Higher Education Quarterly* 65 (3), pp. 230-250.

Tinto, Vincent y Engstrom, Cathy (2008). "Access without support is not opportunity". *Change* 40, 46-51.

Tinto, Vincent (1975). "Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research". *Review of Educational Research* 45, pp. 89-125.

van Stolk, C., Tiessen, J., Clift, J., y Levitt, R. (2007). *Student retention in higher education courses. International comparison*. Report prepared for the National Audit Office. Cambridge: RAND Corporation. Recuperado el 15/9/2012 de: <http://www.nao.org.uk/idoc.ashx?docId=86DD12CD-BA96-4ADC-9160-D7045521150D&-version=-1,>

Visacovsky, Nerina e Italia, Pablo (2016). "Encuentros y desencuentros entre universidad y escuela secundaria". En Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (coords.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

LA CONSTRUCCIÓN DE CAMINOS DE EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: POLÍTICAS DE PERMANENCIA

María del Carmen Parrino
Universidad Nacional de Tres de Febrero

1. Equidad y desigualdad en educación

Las políticas de democratización que aplicaron los diferentes países **en la región**, dieron frutos logrando incrementar el acceso de los estudiantes a la educación superior. Sin embargo, este acceso que posibilita la incorporación de estudiantes de los estratos de la población menos favorecidos económicamente, no tiene continuidad en la permanencia y en la debida conclusión del ciclo con la graduación.

La noción de igualdad hace referencia a la *igualdad de oportunidades*, pero pensar en una educación para todos no significa sólo tener las mismas oportunidades sino también las mismas condiciones para recibir la educación y para aprender (Tedesco, 2010).

La Constitución Nacional, en su artículo 16 reza: *“La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley...”* que significa que ante cualquier estado y situación existe igual tratamiento para todos. Ya la Ley 1420, de 1884, define el carácter de la educación primaria como obligatoria, graduada y gratuita, sentando las bases de la igualdad para todos los niños y niñas.

Conceptos como igualdad, gratuidad y equidad son aprobados y defendidos por la sociedad argentina y en este marco social encuentran su definición y sentido. La Constitución histórica de 1853, en su artículo 14º consagra el derecho de enseñar y aprender y en su artículo 67º inciso 16 sostiene que es el Estado el que debe *“proveer lo conducente a la prosperidad del país... y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria”*. La reforma de la Constitución de 1994 establece a su vez las características particulares de la educación universitaria pública dadas por la gratuidad y la equidad, y otorga rango constitucional a la autonomía y a la autarquía universitaria en su artículo 75º inciso 19.

A lo largo de la historia argentina se ha construido un modelo educativo que enarbola la educación como uno de sus valores fundamentales y defiende la escuela pública. El Estado sostiene económicamente la educación pública en sus distintos niveles, honrando estos valores. A su vez, la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 del año 2006 amplía la obligatoriedad a la educación secundaria, y declara a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantido por el Estado. En este marco, las universidades de gestión pública son gratuitas y financiadas con recursos públicos que provee el Estado Nacional para su funcionamiento.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama en su artículo 26º que *“el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*. En coherencia con esta declaración, la Conferencia Mundial de Educación Superior manifiesta en su Declaración Final que: *La educación superior en tanto bien público e imperativo estratégico para todos los niveles educativos y base de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser asumida con responsabilidad y apoyo financiero por parte de todos los gobiernos* (Unesco, 2009).

Esta Conferencia produce un documento que reconoce los esfuerzos realizados para mejorar y asegurar la equidad lograda por los cambios en el acceso a la educación superior, sin embargo exhorta a asegurar el

éxito de los estudiantes. Asegurar el éxito, implica disminuir los procesos que profundizan las desventajas propias de quienes tienen menos posibilidades para sostener en el tiempo sus estudios universitarios y reducir los riesgos de finalizar en forma temprana su formación.

En principio, la educación superior otorga a los sujetos poder económico; quienes alcanzan los niveles más altos de educación obtienen beneficios que en muchos casos regresan a la sociedad en forma de riqueza económica. Las posibilidades para participar del mercado laboral mejoran en tanto se cuenta con más años de estudio, y tanto más en la medida en que puedan certificarse esos años que se invirtieron en estudiar. Entonces, si bien son mejores las opciones laborales para quienes se gradúan en la escuela media, el ingreso per cápita y las posibilidades de ascenso en la escala social tienden a aumentar en tanto se incrementan los años de escolaridad y se asciende en los niveles de educación. Pero para ello, además del acceso a la educación superior se debe dar la permanencia y finalización mediante la obtención del título (Formichella, London, 2005). Luego, la inclusión que se logra al habilitar el acceso a la educación superior no es sinónimo de reducir las desigualdades. Sólo es el primer paso a la inclusión.

En los países de América Latina, la tasa de escolarización para los jóvenes de 18 a 24 años creció desde el 28% para el año 2000 al 31% para el año 2013 (SITEAL, 2016). De esta población, el 3% asiste al nivel medio en 2013. Los factores que determinan o condicionan el abandono en diferentes etapas incluyen el contexto, ya que se considera que éste genera factores expulsivos en las distintas etapas educativas. La condición socioeconómica tiene relación directa con los logros educativos; ya que el bajo nivel educativo de la madre, la ausencia de los padres del hogar y la inserción temprana en la actividad laboral resultan factores que propician al abandono (CEPAL, 2002). Cabe pensar en qué medida la responsabilidad alcanza a agentes fuera de la institución, como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y la familia, cuando las modalidades de organización y funcionamiento familiar en el contexto actual incluyen familias monoparentales, o con ambos padres dedicados al trabajo en jornadas de labor sobre-extendidas, o bien, configuraciones en condiciones de anomia que constituyen un soporte social insuficiente para los jóvenes.

En cuanto al acceso a la educación terciaria, el 22% de los jóvenes de 18 a 24 años ingresa a este nivel en América Latina; de ellos, el 16% pertenece a nivel socioeconómico bajo según la información que brinda el SITEAL (2016), y el mismo informe señala que el 45% de la población de 30 a 33 años que tuvo la posibilidad de acceder a ese nivel completa el ciclo con la graduación. Además, la proporción de adultos de 30 a 33 años con estudios terciarios completos corresponde al 11% en el mismo año 2013.

La educación es una vía para enfrentar la pobreza y el desempleo, fomentar la movilidad social y habilitar más oportunidades. Es un derecho de todos, si bien el derecho a la educación por sí mismo no parece ser suficiente para la construcción de una sociedad que asegure la inclusión y el acceso al empleo. Sus bases deberían estar fundadas en las posibilidades de promover una sociedad más justa, que alcance a todos con educación de calidad (Tedesco, 2010).

En este sentido, las estrategias de planificación social y educativa proveen permanentemente de metas que orientan y permiten medir por medio de indicadores hacia dónde se desea ir. Sin embargo, la sociedad, cada vez más compleja, incrementa la desigualdad pero también los procesos de exclusión a la vez que se debilitan los lazos sociales. La equidad adopta, entonces, la dimensión que provee elementos diferentes a personas diferentes a fin de ser más justos para tratar de alcanzar la igualdad (López, 2006). Luego, la aplicación del criterio de equidad en educación implica asegurar que se provean los conocimientos básicos que permitan a cada persona lograr su proyecto educativo individual alcanzando los resultados deseados.

Para hablar de desigualdad y educación en la Argentina, es necesario revisar en qué punto de la historia de los niños y los jóvenes queda trunco su proceso formativo. En primer lugar, cabe considerar que la tasa de analfabetismo para los mayores de 15 años es del 0,9%, según lo expresa la información de SITEAL-UNESCO con fuente en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC para el año 2014. La tasa neta de escolaridad primaria es del 95% para el mismo año, mientras que la tasa neta de escolaridad secundaria es del 87% -con ambos niveles obligatorios, en nuestro país. Si bien para cada nivel el valor óptimo de escolaridad es el 100%, los datos anteriores son alentadores, incluso considerando que la transición entre uno y otro nivel educativo redujo la tasa neta en un 8%.

Los problemas de la escuela media se ven incrementados por la repitencia de los estudiantes adolescentes, la prolongación de los estudios y la finalización de la etapa del nivel medio en escuelas de adultos, o mediante otros sistemas ideados al mismo fin, pero que en muchos casos reducen la calidad de la educación impartida. De hecho, se destaca entre la información relevada que las tasas de extraedad en los grupos etarios de 18 a 24 años que permanecen en el nivel medio es del 86%²⁷.

Por otra parte, la tasa de escolaridad para los jóvenes de 18 a 24 años es del 48% para el año 2014; de ellos, estudian y son económicamente inactivos el 33% y el 15% restante estudia y trabaja a la vez (SITEAL). En cuanto a la tasa de graduación, el porcentaje de graduados por sobre el total de los universitarios de 18 a 30 años es del 17% para el año 2013. De ellos, sólo el 6% corresponde al primer quintil de ingresos per cápita, según datos que refieren a la EPH (García de Fanelli, 2015). En particular, la eficiencia de titulación para el año 2012 es del 27,5% para el total de las universidades nacionales.

Las diferentes interrupciones en el tiempo y en el espacio académico, en términos de grados, años o asignaturas, que afectan las trayectorias de los estudiantes, marcan situaciones de discontinuidad que los ponen en riesgo de abandono del sistema educativo. En ciertos casos, se produce una *interrupción o discontinuidad temprana*, que se refleja en la suspensión en las trayectorias de aquellos estudiantes que, por no haber concluido etapas previas de escolarización, no logran acceder a la etapa siguiente, dado que no alcanzaron la condición mínima de haber terminado la escuela media, o en menor número, la educación básica. Si bien, no corresponde a una deserción propiamente dicha, esta situación habla de una finalización temprana en su pertenencia al sistema educativo.

En todos los casos, estas fracturas en las trayectorias escolares en distintos momentos, quedan expuestas en el abandono, la repitencia y el rezago, y evidencian que las diversas etapas dadas por el ingreso, el progreso, la conclusión del nivel y la transición al nivel siguiente ponen en riesgo el concepto de educación igualitaria.

En algunos casos, el estudiante está en condiciones de acceder a la educación superior, como aspirante a ingreso, pero no se presenta a iniciar sus actividades académicas, o bien no logra acceder a la institución. Aquí se produce una interrupción previa al inicio, que expresa la discontinuidad en una primera instancia para quienes son aspirantes, si bien no son alumnos de la institución.

En cuanto al acceso a la educación superior en el país, algunas universidades establecen cursos de distintas características y duración -pueden ser cursos de nivelación o de ambientación a la dinámica universitaria. A su vez, establecen cupos o no; al término de los cursos puede exigirse rendir examen o no, y este examen en algunos casos debe ser aprobado y en otros casos no es obligatoria la aprobación. En líneas generales, el ingreso es directo o irrestricto, aunque conviven diferentes sistemas de acceso.

En relación con los cambios producidos en cuanto al ingreso a la universidad en la Argentina, a fines del año 2015 fue sancionada la Ley 27204 de responsabilidad de implementación efectiva del Estado en el nivel de educación superior. Esta Ley introduce modificaciones a la Ley 24521 de 1995, la Ley de Educación Superior (LES), y exige a las universidades nacionales la reconsideración de algunos aspectos que hacen a su actuar diario.

En ella se refiere expresamente a la prohibición de establecer cualquier tipo de arancel o gravamen sobre los estudios universitarios de grado. Si bien las universidades nacionales mantienen una oferta gratuita para estos estudios, sin embargo, esta expresa disposición no contempla situaciones particulares. Otra consideración es que la Ley expresa que el ingreso es libre e irrestricto con la aprobación del secundario. Esto no significa que las universidades no puedan tomar exámenes de ingreso para evaluar las condiciones de sus aspirantes, sino que, deben incorporarse a las aulas universitarias tanto si aprueban estos exámenes como si los desaproveban. No se toman en cuenta, entonces, las limitaciones propias de la institución que pueden referir a su estructura, disposición, requerimientos de las carreras, ni cuestiones propias de

²⁷ Información obtenida de SITEAL-UNESCO, con fuente en la Encuesta Permanente de Hogares, EPH del INDEC, para el año 2014 http://www.siteal.iipe.Unesco.org/base_de_datos

los estudiantes para enfrentar los estudios universitarios que desean iniciar y que pueden exigir requisitos en relación con determinada formación o habilidades en lo personal. Además, la característica particular de esta ley es que vulnera la autonomía universitaria que tiene rango constitucional.

El ingreso a la universidad presenta un punto de inflexión en la vida de los estudiantes: se produce una etapa de transición que abarca desde el último año de la escuela media hasta la llegada del estudiante a la universidad, su inscripción y su ingreso. Esta etapa está colmada de obstáculos para los jóvenes, es el primer paso para su posterior inserción en la institución y reúne aspectos vinculados pero diferentes como el cierre de los estudios secundarios, la información sobre carreras y posibilidades, y el descubrimiento vocacional. La incorporación de los jóvenes a la universidad se produce, en general, en un momento desafiante de la vida, donde los cambios que la edad implica en sí misma dejan expuesta parte de la problemática.

Las políticas de democratización y el acceso masivo a la educación superior favorecen la incorporación de franjas de la población cuyo ingreso históricamente se veía impedido. Sin embargo, la desigualdad persiste a pesar de la mayor inclusión, porque las dificultades económicas y culturales y las profundas diferencias sociales impiden un desempeño adecuado manteniendo la desventaja inicial con efectos en la repitencia y el abandono (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009). Este sector de la población es el que tiende a quedar excluido ya que proviene de escuelas de menor calidad, reproduciendo los procesos de desigualdad (López Segrera, 2016). Luego, estos efectos económicos y sociales que caracterizan algunas regiones, como América Latina, se manifiestan en la deserción y en las tasas de graduación, que se reducen en tanto aumenta el nivel educativo.

2. Nuevos perfiles estudiantiles

Los cambios producidos desde el nivel medio, las políticas de democratización y el crecimiento sostenido de la matrícula que convergen en el fenómeno de la masificación educativa, modificaron de una u otra forma la conformación del aula. Los estudiantes pertenecientes a escuelas medias estatales y privadas presentan características heterogéneas que los diferencian de los universitarios de elite, propios de décadas pasadas. Aun así, algunas notas señalan un perfil que dará cuenta de los cambios con los que se enfrentan profesores y gestores universitarios, y que se leen en las aulas, en su diario devenir.

Puede decirse que estos estudiantes proceden de marcos socioeconómicos y culturales diversos, están conformados por grupos etarios diferentes y pueden ser de edades más avanzadas que los jóvenes que recién concluyen la etapa de la escuela media, Están sometidos a exigencias diversas y de diferentes ámbitos a todas las cuales desean dar respuesta; sufren presiones, falta de apoyo de sus familias y de su medio social, y mientras transitan sus carreras no se ocupan únicamente de su formación sino que incorporan el trabajo, por necesidad o elección, a sus actividades (Rodríguez Espinar, 2015). Son conocidos como los *millennials* o *Generación Y*: jóvenes entre 18 y 30 años, que motivan innumerables debates entre académicos y profesionales, en cuanto a sus principales características, hábitos, valores y comportamientos.

Se puede estimar que las diferencias generacionales son diferencias culturales, a medida que cambian las sociedades y su cultura, sus miembros más jóvenes son socializados con nuevos y diferentes valores. Los valores, expectativas y comportamientos de una generación son una manifestación de la interacción entre la familia, los amigos, las personas influyentes, los medios de comunicación, y los acontecimientos históricos que ocurren durante sus años de formación (Golik, 2013). De modo que el contexto cultural propio de cada país tiene una fuerte incidencia en ellos. Si bien existen aspectos que permitirían hablar de una Generación Y global, como el manejo de la tecnología, los jóvenes actúan de diferente forma según el contexto local, que sigue siendo un factor determinante de sus comportamientos.

La nueva matrícula estudiantil se compone de estratos heterogéneos de la población que ya no responden a lo que se consideraba el estudiante universitario tradicional recién graduado del nivel anterior, de familia de buen nivel socioeconómico y con padres con educación terciaria. Por el contrario, ahora la composición está dada por estudiantes que no son exclusivamente jóvenes, la matrícula está feminizada y en una alta

proporción se trata de la *primera generación de estudiantes* en sus familias. No son estudiantes *full-time*; trabajan en forma simultánea al estudio, ya sea porque trabajar es una condición para estudiar, una exigencia familiar o por propia elección. El trabajo resulta una forma de afrontar los costos de las carreras y de contar con cierta independencia económica, pero también aporta conocimientos prácticos valorados en el mercado laboral.

La globalización y las nuevas tecnologías introducen cambios de importancia en el mercado laboral, que incorpora recursos cada vez más calificados ante las demandas de los gobiernos, las empresas y las industrias. Este mercado exige mayores titulaciones, competencias y calificaciones laborales en un contexto de restricción de las economías regionales e internacionales (López Segre, 2016).

Distintos aspectos propios de la institución y del aula resultan un primer condicionante a la permanencia en los estudios. La valoración social del título y la percepción que en este aspecto tengan los jóvenes y sus familias también pueden condicionar la permanencia, si la valoración es alta y se considera la necesidad de la graduación como condición para alcanzar un empleo de mayor jerarquía. Estas escalas de valores sociales influyen sobre los adolescentes y sobre los jóvenes actuando sobre su percepción de cuál es la mejor estrategia a aplicar en relación con la elección de su futuro.

El universitario tradicional, estudiante a tiempo completo, dependiente económicamente de sus padres, que asistía en general a las carreras tradicionales y que pertenecía a familias de profesionales, fue entonces cediendo paso a estudiantes provenientes de diferentes estratos sociales que ven en el estudio una posibilidad de crecimiento cultural y económico. La elección que los estudiantes hacen de la carrera y de la universidad está sustentada en decisiones propias que incluyen o no la consideración de la vocación, pero que incorpora tradiciones y mandatos familiares.

Estudios internacionales realizados sobre la cultura de los jóvenes universitarios expresan que si bien sus proyectos personales muestran una amplia dispersión de respuestas, se destacan como los más importantes obtener un buen trabajo luego de graduarse, confirmando los deseos de formarse profesionalmente, y fundar su propia familia. Los estudiantes entienden como natural la emancipación de los padres, atento a la cultura de la cual provienen, lo que les confiere una cierta *autonomía electiva* que les permite decidir sobre sí mismos, parcialmente, dada su falta de autonomía económica (Thivierge, Aparicio Gómez, Torno Cubillos, Rodríguez, 2014).

En este sentido, cabe incorporar el *proyecto personal de vida* de los estudiantes en relación con la disciplina elegida, las metas que se propone, las habilidades personales, su vocación y la traza que tiene planificada -o no- para su vida, en un determinado período de tiempo. Las acciones definidas estarán enmarcadas en un proyecto más amplio, y en un proceso de ajuste y corrección de los desvíos. Si se orienta a los estudiantes en esta dirección cabe esperar que se reduzcan los mecanismos de tipo de ensayo-error, que suelen implicar altos costos personales e institucionales.

Investigaciones realizadas a partir del trabajo de Tinto (1975) han analizado las variables que resultan relevantes en relación con el estudiante y la permanencia en sus estudios. Entre ellas se destacan como significativas:

- la edad, en la medida que aquellos sujetos que se incorporan a la universidad inmediatamente después de terminar la escuela media tiene menor probabilidad de desertar;
- el género, ya que los hombres desertan más que las mujeres y finalizan la carrera en mayor tiempo;
- los antecedentes familiares, dado que quienes poseen padres con educación primaria incompleta, en particular la madre, son más proclives a abandonar;
- la actividad laboral, ya que los estudiantes que trabajan están más expuestos al abandono;
- el capital escolar acumulado, ya que las bajas calificaciones en períodos anteriores y el bajo rendimiento promueve una tendencia al abandono, y por el contrario, mejores calificaciones son indicativas de menores posibilidades de abandonar;

-
- el nivel socioeconómico, ya que el bajo nivel socioeconómico contribuye al abandono, y
 - la relación con el cuerpo docente, ya que quienes logran establecer una buena relación tienen menor riesgo de abandono.

Estas características son individuales, sociales, académicas e institucionales. Las investigaciones realizadas por Tinto en su primera etapa, emplean un enfoque integracionista, siguiendo a Durkheim, en relación con los lazos que sostienen al sujeto ligado a la sociedad; el sujeto se ajusta al entorno, y en el caso del estudiante, realiza este ajuste adaptando sus experiencias previas con sus posteriores comportamientos para lograr así la permanencia. Se consideran aquí, entre las variables de relevancia, la experiencia previa, las expectativas individuales y la integración académica y social.

En una segunda consideración, el mismo autor (Tinto, 1993) incorpora la visión temporal y destaca las seis primeras semanas, donde se inicia la vida institucional como una etapa de adaptación y ajuste que incluye la separación del modelo anterior, la transición y la incorporación al nuevo modelo universitario donde la integración le otorga sentido de pertenencia. El enfoque participativo de los estudios de Tinto de esta etapa hace referencia al nivel de satisfacción con la carrera y la institución, la identificación con el desarrollo personal en relación con la profesión, sus propias características como estudiante y sus expectativas de esfuerzo para alcanzar los logros.

Si se analizan los perfiles más destacados de un conjunto de universitarios, según los resultados de una investigación realizada (Parrino, 2014), pueden configurarse cuatro grandes categorías²⁸. Las características propias de cada categoría provienen de la presencia en ellas de los factores personales, así como de su grado de participación. Esta caracterización de los estudiantes en grupos homogéneos permite la posterior aplicación de estrategias en conjunto, tanto en relación a los factores personales como a los perfiles obtenidos.

Los *factores personales* que se distribuyen en mayor o menor medida en cada uno de los perfiles son:

- la *identificación universitaria*,
- la *identificación con la carrera y el estudio*,
- la *proyección al futuro laboral*,
- la *identificación con la condición de estudiante*, y
- la *identificación con la condición de trabajador*.

Un primer grupo de estudiantes conforma un perfil personal que responde a las características propias del llamado estudiante tradicional, aquí denominado *universitario y futuro profesional*. Son estudiantes que tienen una clara perspectiva sobre el futuro que les espera y cómo deben conducirse para lograrlo, se incorporan rápidamente a la vida universitaria y se hacen parte, se sienten cómodos en ella. También se los denomina *estudiantes residentes*, los *establecidos*, en la conceptualización de Elías (2003), a diferencia de los *forasteros*.

En este perfil aparecen en forma marcadamente positiva todos los factores personales, excepto la identificación con la condición de trabajador; cada factor aporta particularidades al perfil que se evidencian en el desenvolvimiento que el estudiante tiene en sus estudios.

Son los universitarios propiamente dichos; así se sienten, pueden proyectarse en la profesión, y estudian para ser profesionales en un futuro cercano; comprenden y definen con claridad sus objetivos y metas como así también cuáles son las acciones que deben encauzar para lograrlos. Se inscriben en una carrera, la cursan como alumnos, y la culminan con la graduación.

²⁸ Los resultados presentados corresponden a la investigación realizada para la tesis doctoral de la autora. a investigación se aplicó a una muestra de estudiantes y desertores de universidades del Conurbano Bonaerense Los resultados del estudio estadístico fueron obtenidos mediante la aplicación de una herramienta del análisis multivariado, el análisis factorial, y permitieron determinar los perfiles personales y las vulnerabilidades que se presentaron en la población analizada.

Un segundo grupo identifica al perfil del *estudiante trabajador*. Éste, si bien es estudiante, se reconoce a sí mismo como trabajador. Está comprometido con la carrera y el estudio, pero no se imagina a futuro como un profesional, ni llega a identificarse como un estudiante inmerso en la carrera que está estudiando. Su obligación y responsabilidad está para con su trabajo y en segundo plano para con el estudio. Tiene objetivos claros, pero debe responder a su compromiso laboral en primer término.

Un tercer grupo con características homogéneas corresponde al perfil definido como *estudiante en tránsito*. Es el estudiante universitario en formación, sólo se reconoce como estudiante. Se identifica con la condición de ser estudiante, pero no se considera universitario ni futuro profesional, tampoco presenta obligaciones laborales. Es un estudiante que se está formando como tal.

El cuarto grupo corresponde al perfil del *estudiante con identidad en construcción*. Quienes pertenecen a este grupo no se ven a sí mismos como estudiantes, tampoco pueden proyectarse como futuros profesionales ni como trabajadores; y no se identifican como universitarios, ni con la carrera y el estudio. Son los más desorientados: pioneros en el espacio de la universidad, pertenecen a él los estudiantes que son *primera generación de universitarios* en sus familias.

En relación con la *permanencia* en sus estudios, los universitarios y futuros profesionales son quienes menos desertan; la mayor deserción la presenta el grupo de los estudiantes en tránsito, y en partes iguales los otros dos grupos, los estudiantes con identidad en construcción y los trabajadores. La importancia de detectar las características que identifican cada grupo homogéneo reside en que es posible aplicar políticas institucionales a cada uno de ellos en forma diferenciada.

3. Vulnerabilidades que afectan a los estudiantes

Los grupos estudiantiles anteriormente conformados por jóvenes que obtenían notas altas en la escuela secundaria y pertenecían a familias con un elevado compromiso educativo, incorporaron el llamado *nuevo ingreso* (Ezcurra, 2007). De esta manera, mutaron a grupos formados por estudiantes que exhiben insuficiencias y debilidades en su capital cultural, social y económico que los convierten en estudiantes vulnerables. Su formación académica no es sólida dadas las escuelas de las cuales provienen y presentan dificultades para enfrentar el estudio universitario; al mismo tiempo, su situación económica está comprometida con el sostén de sus familias (son madres solteras, tienen hijos a cargo, están en pareja) y no dependen económicamente de sus padres.

Las características propias de los estudiantes permiten establecer factores causales que subyacen a sus comportamientos cuando deciden permanecer o desistir de sus estudios universitarios (Parrino, 2014). Estos factores, a su vez, poseen características que permiten categorizarlos en cuatro grandes grupos definidos a través de tres vulnerabilidades y una fortaleza.

En este sentido, cada vulnerabilidad reúne *factores causales* que definen posteriores actitudes y decisiones. Los factores causales subyacentes a ser tenidos en cuenta son:

- la *disconformidad con la elección de la carrera*,
- la *carencia de hábitos de estudio y de trabajo intelectual*,
- la *disconformidad con la institución*,
- la *prioridad laboral por sobre el estudio*, y
- la *falta de apoyo social*.

Así, estos factores permiten caracterizar a los estudiantes en función de las vulnerabilidades que los afec-

tan, a fin de formar grupos homogéneos para aplicar estrategias de conjunto. En estos factores se pueden encontrar los elementos claves para contrarrestar sus efectos.

En primer lugar, la *vulnerabilidad académico-vocacional* es la que afecta en mayor grado a los estudiantes. Se manifiesta en las dificultades para enfrentar actividades propias del trabajo intelectual, con carencia de hábitos y de disciplina de estudio. En menor medida, en este grupo se observa también una cierta disconformidad con la carrera elegida y con la institución.

La segunda vulnerabilidad en orden de importancia y en relación con la permanencia es la *vulnerabilidad económica*, que se hace presente ante la exigencia laboral y la necesidad de priorizar el trabajo por sobre del estudio, aun cuando los integrantes de este grupo se observan conformes con la institución y con la carrera.

En tercer lugar, la *vulnerabilidad institucional* afecta a quienes están seriamente disconformes con la institución; a la vez están faltos de apoyo social, que puede combinarse con la mencionada disconformidad. En cambio, no tienen dificultades en cuanto al trabajo intelectual.

Por último, se presenta una *fortaleza académico-profesional* dada por la convergencia de los factores causales de condiciones favorables. Estos estudiantes priorizan el estudio por encima de la actividad laboral, tienen hábitos y disciplina de estudio, están conformes con la elección de la carrera y con la institución que eligieron, y cuentan con un adecuado apoyo familiar. Esta fortaleza sintetiza las condiciones en las que debe encontrarse el estudiante para permanecer en la institución. Los estudiantes que participan de la fortaleza académico-profesional están, por así decir, *protegidos*: estas características favorables los mantienen a resguardo de las vulnerabilidades que pueden afectarlos, y no desertan.

Las diferentes vulnerabilidades afectan cada uno de los perfiles estudiantiles que se mencionaron anteriormente. Así, los estudiantes-trabajadores se ven afectados por la vulnerabilidad académico-vocacional.

La vulnerabilidad económica y la vulnerabilidad académico-vocacional afectan al grupo de los estudiantes en tránsito. Los estudiantes con identidad en construcción se encuentran afectados por la vulnerabilidad académico-vocacional y por la institucional en segundo lugar, y resultan así el único perfil que queda afectado por esta vulnerabilidad en relación con el abandono. Los universitarios y futuros profesionales son el grupo protegido por la fortaleza académico-profesional, y las vulnerabilidades los afectan más débilmente; en este caso, la vulnerabilidad académico-vocacional y la económica, en segundo lugar.

A partir de la distribución de las diferentes vulnerabilidades en los perfiles es posible establecer distintos niveles de riesgo de abandono de los estudios, mostrando una alarma indicativa respecto de quienes tienen mayores posibilidades de desertar según la pertenencia y afectación de cada uno de los grupos. El reconocimiento de este problema permite a los gestores institucionales tomar acciones en este sentido, con cada grupo de estudiantes en forma diferenciada.

4. Factores que producen el abandono

Al analizar los factores causales que provocan la deserción, se observa que se presentan en dimensiones que superan lo meramente institucional, e incluso las posibilidades del sistema de educación en sí.

En efecto, la deserción se produce por la acción concatenada de factores que provienen del contexto, del sistema de educación superior, de la institución, y otros propios del estudiante; estos factores se relacionan entre sí, interactúan y se fortalecen, en un mecanismo no observable cuya acción afecta a los estudiantes y deriva en la deserción (Parrino, 2014).

Desde el *contexto*, la masividad, el mercado laboral y las exigencias de calidad son *factores externos* que resultan *inductores* a la deserción ya que influyen negativamente sobre la permanencia; si bien no resulta

claro cómo actúan, favorecen el abandono, ya que los estudiantes interpretan sus expresiones desde el espacio social. Un factor *inductor* es un condicionante indirecto a la permanencia.

En la dimensión del *sistema universitario*, la baja selectividad de los ingresantes dada por el acceso directo desde la educación secundaria, la alta regulación que impone la LES al exigir la aprobación de dos asignaturas por año para asegurar la regularidad, y las dificultades para acreditar asignaturas aprobadas entre las carreras, en razón de la baja creditización del sistema, actúan como *condicionantes directos* a la permanencia y por lo tanto, resultan favorecedores de la deserción, ya que afectan directamente al estudiante.

En el conjunto de factores cuyo origen es la *institución*, la pérdida de la condición de alumno regular, la regulación a la reincorporación y los pases de carrera o de institución, funcionan como interrupciones a la trayectoria del estudiante y son *favorecedores* de la deserción.

En relación con la dimensión propia del *estudiante*, los factores *promotores* del abandono son determinantes para la permanencia; están dados por la insuficiencia de capital cultural, de capital escolar acumulado -que se manifiesta en el bajo rendimiento-, y de capital económico, si bien, ninguno de ellos por sí solo es determinante absoluto.

Existen además una serie de condiciones dadas por la institución y las disciplinas que le son propias de cada tradición universitaria, son las *condiciones de contorno*. Estas *condiciones de contorno* son las condiciones de acceso a la institución, la forma de selección de su cuerpo de profesores, las asignaciones de espacios y plazas destinadas a la carrera, el modelo de enseñanza-aprendizaje imperante, la excelencia propia del modelo disciplinar, las políticas de gestión académica y de gestión del estudiantado, la rigidez o flexibilidad del plan de estudios y las condiciones áulicas, entre otras. Expresan las fuerzas de conservación de la universidad a las cuales el estudiante adhiere; sin embargo, estas condiciones también ponen en vilo la permanencia en la institución, ya que todos los integrantes las asumen como un conjunto de condiciones a cumplir: son condiciones que hacen al habitus institucional (Ezcurra, 2011).

Los factores causales agrupados en las diferentes dimensiones se relacionan entre sí, en una acción interdimensional, a modo de corrientes denominadas flujos. En estos *flujos*, los distintos factores provocan tensiones que afectan negativamente al estudiante, ya que los efectos que causan son expulsivos en todos los casos.

En el caso del *flujo académico*, la masividad acciona sobre el ingreso de los estudiantes y sobre la selectividad, ya sea explícita o implícita, que determina las condiciones mínimas de capital cultural exigible; cuando éste resulta insuficiente, el estudiante tiene dificultades para sostener la permanencia; las exigencias de calidad potencian el efecto de esta acción, sobre el resultado de los perfiles profesionales en cada carrera e institución.

En el *flujo institucional* se ponen en juego la excelencia académica y la calidad propia de la tradición universitaria que opera sobre el modelo académico y el cuerpo docente en relación con las exigencias a los estudiantes. A ello, cabe sumar el efecto de la masividad, que dificulta los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

El *flujo vocacional* actúa en relación con la diversificación y el exceso de oferta de titulaciones, las regulaciones establecidas por las condiciones de los planes de estudio, la eventual incertidumbre que provoca la vocación cuando no resulta clara o evidente para el estudiante, la falta de orientación vocacional que se debería impartir en las distintas etapas del sistema educativo, los pases de carreras y las dificultades para acreditar asignaturas y tramos ya aprobados.

En cuanto a la acción del *flujo económico*, puede observarse que el mercado laboral capta a los estudiantes con necesidad de incorporarse, en particular a quienes ya tienen alguna formación de nivel terciario. Esta acción tiene efectos directos de prolongación de las carreras y reduce las posibilidades de graduación. Como es claro, están más afectados aquellos estudiantes que poseen un capital económico insuficiente. La forma de oponerse a la acción de los flujos expulsivos es incrementando la acción de los factores reductores de la deserción.

Cabe reflexionar en qué medida los diferentes factores afectan al estudiante cuando se encuentran con las propias vulnerabilidades del alumno. En este sentido, el capital cultural insuficiente afecta en mayor medida a quienes son la primera generación de estudiantes en su grupo familiar, al igual que la insuficiencia de capital escolar acumulado, ya que estos estudiantes por lo general no logran alcanzar los estándares mínimos exigidos.

La falta de capital económico genera la necesidad de trabajar como obligación. En estos casos el sujeto pone en un primer plano el cumplimiento laboral, y en un segundo plano el estudio. Usualmente, estos estudiantes necesitan de apoyo social dado desde sus ámbitos de trabajo, desde la familia y desde la propia institución, con soluciones concretas a sus dificultades que les permitan resolver la superposición de actividades y la escasez de tiempo. El vínculo con la institución, en referencia a la pertenencia a la universidad y al ámbito, como el vínculo tanto con los pares y con los profesores, afianza el lazo con la institución y resulta de sostén en momentos de fragilidad académica. Luego, la integración y la pertenencia del estudiante a la institución resultan favorables a la permanencia en ella.

El capital escolar acumulado insuficiente provoca el bajo rendimiento y el consecuente abandono ante la imposibilidad de obtener logros satisfactorios en relación con las exigencias. Aquellos estudiantes que incorporan el llamado oficio de ser estudiante consiguen distribuir adecuadamente su tiempo, desarrollan técnicas de estudio, aprenden a enfrentar las situaciones de examen y reducen, así, las posibilidades de fracaso y repitencia.

Al conocer los perfiles de los estudiantes y las vulnerabilidades que los afectan, y develar los factores causales y los flujos que relacionan estos factores y participan en los procesos de fracaso y abandono, es posible elaborar políticas para la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior. La comprensión de estos procesos que no son directamente observables permite enfrentarlos.

5. ¿Cómo medir la deserción? Batería de indicadores

Se plantea entonces la necesidad de efectivizar medidas que permitan incrementar los niveles de rendimiento de los estudiantes y consecuentemente, los índices de permanencia y graduación en las instituciones. Para lograrlo, uno de los puntos de relevancia a trabajar, que suele traer serias dificultades para el sistema universitario en general, pero también para instituciones y carreras es cómo realizar una medición efectiva de la deserción, como así también de otras variables asociadas a ella.

Puede estimarse una tasa de deserción anual media para el sistema universitario argentino del orden del 16% (Parrino, 2014), para valores obtenidos según registros de series estadísticas contempladas en las publicaciones de los Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación de varios años. Esta cifra expresa el abandono anual, y está calculada como tasa interanual; aumenta si se considera el sector universitario de gestión estatal y disminuye para el sector universitario de gestión privada. En cuanto a la tasa de graduación, para universidades públicas y privadas esta asume valores del orden del 26%.

Antes de discutir los indicadores en sí mismos, es necesario definir qué se entiende por deserción o abandono y desde qué perspectiva se lo medirá. Así, si la unidad de análisis es la *carrera*, se leerá como desertor a todo aquel que la abandone, aun en el caso en el que continúe estudiando en otra carrera u otra institución. En cambio, si el foco para la medición está colocado en la *universidad*, será desertor quien la abandone, pero no quien realice un pase de carrera al interior de la misma.

De la misma forma, cabe decir que las transferencias de estudiantes entre universidades no reportan desertores al sistema universitario. Sólo en aquellos casos en los que el estudiante no manifieste actividad académica alguna en un período de tiempo definido, que como mínimo debe ser de un año. Se entiende como actividad académica cualquier acción del estudiante en relación con sus estudios que involucre un registro administrativo, como participar en cursos, inscribirse a exámenes, rendir materias, entre otras.

La utilización de información estadística, el relevamiento de datos en series temporales y el acopio de información se vuelve cada vez más importante y resulta imprescindible a la hora de realizar monitoreos parciales y totales para la toma de decisiones (Guadalupe, 2002).

Para ello se deben definir las variables a utilizar a los efectos de realizar una recolección periódica de información en la institución; pero previamente, las variables deben estar definidas exentas de ambigüedad y se deben recoger los datos necesarios. En este sentido una batería adecuada de indicadores permite, en forma simple y resumida, interpretar qué ocurre al seno de la institución y de las carreras. De esta forma, los indicadores proporcionan una base de datos estandarizada de comparación, a la vez que, de una forma sintética otorgan una visión del sistema que se analiza (Carot, 2013).

Como se expresa en diferentes bibliografías (Barrio, 2006; Carot, 2013; Guadalupe, 2002; Roca, 2013; Sauvageot, 1999), un indicador debe ser pertinente, debe poder resumir la información sin que signifique una deformación de la misma, debe poder incluirse en un sistema de indicadores y ser compatible con él, para poder realizar un análisis en conjunto, debe ser preciso, fiable y comparable; pero también debe indicar qué tan lejos o cerca se está del objetivo propuesto y qué modificaciones se produjeron a través del tiempo. Además, debe dar respuesta a las preocupaciones de los gestores institucionales y ser comparable con valores de referencia o valores históricos. Sauvageot dice *"hay que vivir las estadísticas y los datos recolectados sobre el sistema de educación"* (1999:61). Sin embargo, en numerosos casos la información es escasa, está sesgada, no está completa o no se recolecta periódicamente dificultando notablemente el acceso a la información, su análisis y la toma de decisiones que puede realizarse en función de su conocimiento.

Si es posible realizar un diagnóstico y medir el alcance del problema se podrá definir las políticas educativas e institucionales en este sentido mediante la observación en el corto, en el mediano y en el largo plazo. La construcción de instrumentos estadísticos facilita la definición de los datos a recabar para su posterior lectura y debida interpretación no tendiendo a la producción de tablas sin sentido sino contando con la información relevante para enfocar los problemas y reducirlos con la aplicación de políticas destinadas a tal fin (Sauvegeot, 1999).

Una de las dificultades más importantes suele presentarse al comparar indicadores educativos de diferentes países a nivel regional o internacional. En muchos casos, las comparaciones que se realizan en educación no consideran las situaciones de cada país en cuanto a los años informados, a la duración y a las características de los distintos ciclos propios de cada nivel educativo. En este sentido, el Manual Iberoamericano de Indicadores para Educación Superior -conocido como Manual de Lima 2016- presenta una propuesta de indicadores realizados por un grupo de expertos en estadísticas y en educación superior, a partir .

Este manual aborda una propuesta de indicadores en base a definiciones y conceptos del ámbito educativo pero lo hace de forma tal que quedan puestos en consonancia con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011 de la Unesco. De esta forma las mediciones que se realizan a nivel de los sistemas educativos nacionales pueden ser utilizadas en comparaciones con otros países a nivel regional o mundial, a la vez que se brindan elementos útiles para la toma de decisiones de política educativa y de gestión.

a. Indicadores a nivel nacional o agregado

Un conjunto de indicadores para educación pueden obtenerse de datos censales de población, como los propios de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), que permiten obtener tasas como la *Tasa de Graduación* y la *Tasa de Deserción agregada a nivel nacional*, también conocidas como tasas por grupo de edad.

Estas tasas incorporan datos censales, son acumulativas e independientes de cuándo ocurrieron los fenómenos que procuran reflejar. De esta forma, sus valores son superiores a los obtenidos habitualmente para tasas interanuales ya que proporcionan datos acumulativos sobre los fenómenos entre todos los adultos y jóvenes dentro de una población y grupo de edad determinada., por lo que los valores suelen ser mayores que los obtenidos por otros métodos.

Estos indicadores revelan a grandes rasgos el perfil poblacional para el grupo etario elegido, poniendo de relieve la profundidad y magnitud del problema en relación con dicha población. Así, la información que aportan son un insumo para planificar acciones e instrumentar políticas en este sentido, a fin de proveer de educación y capacitación a quienes no completaron los niveles educativos formales, de modo que estén en mejores condiciones para incorporarse a la actividad económica del país (McMillen, 1997).

Para dar cuenta del nivel de graduación y de deserción a nivel nacional se proponen los siguientes indicadores (Manual de Lima 2016; Parrino, 2014):

a.1. Tasa de Deserción o Abandono

Este indicador, tomado de la EPH, refleja la proporción de la población entre 18 y 30 años que habiendo asistido a la educación superior ya no lo hace y no ha obtenido el título correspondiente, sobre el total de la población, del mismo rango etario que sí asistió a la educación superior. Mide el abandono del sistema de educación superior en su conjunto, y su valor incorpora los desplazamientos de los jóvenes por distintas instituciones.

a.2. Tasa Global de Graduación

Este indicador, tomado de la EPH, da cuenta de la proporción de la población entre 18 y 30 años que habiendo asistido a la educación superior ha obtenido el título correspondiente, sobre el total de la población, del mismo rango etario que asistió a la educación superior. Para esta tasa, igual que para la anterior, pueden definirse grupos de edad diferentes.

b. Indicadores Institucionales

Al nivel del sistema en su conjunto, se pueden apreciar distintos flujos de estudiantes entre carreras e instituciones, quiénes quedan excluidos del sistema por no lograr acceso a él y quiénes lo abandonan. Es posible analizar, también, los flujos entre los subsistemas de educación superior de gestión estatal y de gestión privada, y entre los subsistemas de educación universitaria y terciaria no universitaria.

Por otra parte, el análisis de la institución o de la unidad académica permite establecer quiénes no consiguen ingresar, aquellos que ingresan y abandonan, quiénes permanecen en la institución, quiénes piden pase de institución y quiénes se gradúan. Los pases de carrera en la institución se consideran migraciones internas al ámbito institucional. Este tipo de estudio resulta de interés para la institución, dado que permite evaluar quiénes eligen quedarse y quiénes no.

Es posible definir qué indicadores calcular porque son necesarios y útiles, y a su vez qué datos primarios y tablas deben confeccionarse para poder calcularlos, a los efectos de lograr objetivos institucionales que pueden estar encuadrados entre los siguientes:

- Incrementar el rendimiento de los estudiantes
- Reducir los niveles de repitencia de las asignaturas
- Reducir los niveles de repitencia de las asignaturas
- Reducir la tasa de deserción o abandono
- Disminuir la duración real de las carreras

Estos objetivos conducen a un sistema de indicadores coherente con ellos, que permite definir y medir en el corto y mediano plazo cómo la institución alcanza estos logros. Una vez efectuado, se plantean políticas institucionales y estrategias a seguir para ajustar desvíos y tendencias. Pero resulta muy difícil corregir aquello que no se mide.

En este sentido, pueden aplicarse los indicadores inter-anales que se calculan relacionando un año y el año siguiente, también conocidos como **tasas de eficiencia interna interanual** que permiten medir, deserción y graduación en tanto que son indicadores claves para el sistema educativo (IIPE, 1998). Para ello, se proponen las Tasas de Deserción o Abandono y las Tasas de Graduación, definidas a continuación²⁹.

b.1 Tasa de Deserción o Abandono Anual

Es un indicador que permite cuantificar la proporción de estudiantes que estaban inscriptos en un año, pero al año siguiente no participan de los estudios correspondientes. Dimensiona la proporción de estudiantes que se matricularon en un año t , pero no lo hicieron en el año siguiente $t+1$.

b.2. Tasa de Deserción o Abandono Anual Media

Este indicador proporciona una tasa promedio para una serie de tiempo analizada. Esta tasa es particularmente importante ante registros inadecuados, ya que permite obtener un valor más aproximado del valor medio para el abandono.

b.3. Tasa de Graduación Media

Este indicador cuantifica los egresados en función de los ingresantes de un año t determinado que se gradúan al pasar un cierto período de tiempo, al llegar al año n . Se calcula como el cociente entre los que egresan en un determinado año n , dividido por los nuevos inscriptos correspondientes al año en que inició el curso la cohorte C .

La tasa de graduación promedio se considera como la proporción de estudiantes que se titulan en un cierto año n en relación con el número de nuevos inscriptos del año en que debieron comenzar sus estudios según la duración teórica, establecida por el plan de estudios. El cálculo correcto del indicador requiere del dato que corresponde a los egresados según año de ingreso.

b.4. Tasa de Graduación Acumulada

Este indicador expresa el total de egresados en un determinado período con el total de ingresantes en el mismo período, informando un valor acumulado o global.

c. Indicadores de Cohorte C

El seguimiento del conjunto de estudiantes que ingresaron en un determinado año pertenecientes a una carrera, se circunscribe al estudio de los alumnos que permanecen en ella, quiénes la abandonan, y quiénes se gradúan. Como parte de este conjunto, entre los estudiantes que abandonan se pueden distinguir los estudiantes *migratorios*, que solicitan pase a otra institución o permanecen en la misma en otra carrera; esta distinción se utiliza cuando es de interés analizar la carrera como unidad estructural mediante el seguimiento de cohortes. Se entiende por *deserción de la carrera* la *discontinuidad académica* definitiva de los estudiantes de su matrícula.

En este marco, se aplican una serie de *indicadores longitudinales* para el seguimiento de la *Cohorte C* a través del tiempo, también conocidos como *modelos de flujos* (Guadalupe, 2002). Se entiende por cohorte al conjunto de todos los estudiantes que iniciaron sus estudios en el mismo año n . Los estudios longitudinales presentan la dificultad de tener que realizarse a través de los años invirtiendo para ello, como mínimo, los años que corresponden a la duración teórica de la carrera, es decir, la estipulada en el plan de estudios. Sin embargo, las tendencias actuales muestran que debe considerarse un plazo superior denominado *duración real* de la carrera que si bien, depende de la disciplina y de características propias de los estudios en cada

²⁹ Consultar las fórmulas de las tasas en el Anexo. La batería de indicadores propuesta ha sido tomada de IIPE - Unesco (1998) con ajustes y modificaciones basadas en la bibliografía consultada.

caso, puede estimarse, para nuestro país, en 1,5 o 1,7 veces la duración teórica, según mediciones realizadas en universidades públicas argentinas (Anuarios Estadísticos).

Las dificultades que surgen para recabar datos son posteriormente recompensadas con la riqueza de la información obtenida y la posibilidad de analizar los procesos que participan en ella. Estas mediciones revelan en qué proporción los estudiantes logran la graduación o abandonan la carrera, y durante cuántos años permanecen en sus estudios. Se los conoce como *indicadores de eficiencia dinámicos* porque permiten estudiar el comportamiento de una cohorte determinada en un período de tiempo (IIPE, 1998). Distintos estudios realizados en universidades argentinas dan cuenta de valores de deserción por cohorte que superan el 75% en algunas carreras, dejando expuesta la necesidad de incorporar en forma sistemática el cálculo de este tipo de indicadores de cohorte.

Se presentan diferentes modelos para analizar las cohortes. El modelo con *cohorte real* utiliza la información de cada estudiante, uno por uno; la *cohorte aparente* utiliza la matrícula por años según corresponda; y la *cohorte reconstruida* utiliza la matrícula por años y los repetidores, también por años, y es el modelo más utilizado (Guadalupe, 2002).

La matrícula presenta una dinámica particular en cada cohorte, que depende de las características propias de la carrera y de la disciplina, como así también de otros factores. Estos estudios en general realizan el seguimiento de un grupo de estudiantes llamados *ingresantes o nuevos inscriptos*, que inician sus estudios en una cohorte dada. Se considera que estos estudiantes se inscriben nuevamente al año siguiente –acto administrativo de *reinscripción* que se refleja en cualquier tipo de registro académico. Los indicadores revelan qué proporción de estos estudiantes se inscriben al año siguiente y de ellos, desagrega según sus condiciones de aprobación identificando cuáles alcanzan el segundo año habiendo aprobado el primero, o bien habiendo aprobado la mayor parte del primer año; quiénes han aprobado asignaturas a un ritmo más lento, es decir, con algún retraso en relación con el plan de estudios; y quiénes no han alcanzado la condición de alumno regular que según la LES implica haber aprobado dos asignaturas en el año. A este último grupo se lo considera en condiciones de repitencia. Por otra parte, los indicadores informan qué proporción de los estudiantes abandona, dando lugar a las tasas de deserción.

c.1. Tasa de Deserción Inicial

Es un indicador que permite cuantificar la proporción de estudiantes de la cohorte que no están participando de ella al segundo año, al pasar de un año t inicial de la Cohorte C , al siguiente año $t+1$.

c.2. Tasa de Deserción o Abandono Total

Este indicador expresa la proporción de estudiantes de la cohorte C que una vez transcurridos un cierto número de años no tiene actividad académica en la carrera. Este indicador permite ponderar el abandono real que se produce en la carrera a lo largo de los años de estudio.

También se lo puede obtener como la diferencia entre la matrícula inicial de la cohorte C y la sumatoria de los egresados de la carrera; cabe considerarse que según el período que se analiza puede haber estudiantes que no hayan concluido ni abandonado los estudios.

c.3. Tasa de Promoción o Aprobación Inicial

Este indicador da cuenta de la proporción de estudiantes que aprueba o promueve el primer año. Son los estudiantes que se reinscriben al año siguiente al inicio, con determinado número de asignaturas aprobadas que refleja un avance teórico adecuado según el plan de estudios de referencia, entendiendo por tal la aprobación del 75% de las asignaturas. De esta forma, puede tomarse en cuenta para la aprobación inicial un cierto número de asignaturas durante el primer año, a modo de ejemplo, cinco o más ($k \geq 5$).

Luego, se define como *Reinscriptos sita k* a aquellos reinscriptos con k asignaturas aprobadas, donde k asume un valor igual o mayor que 5 ($k \geq 5$), que en este caso es el valor establecido en coherencia con el plan de estudios correspondiente.

c.4. Tasa de Retraso Inicial

Este indicador expresa la proporción de estudiantes de la cohorte C que inician el segundo año de la carrera habiendo aprobado dos o más asignaturas del plan de estudios, pero sin alcanzar el valor de k definido para el indicador anterior.

En este caso, los *Reinscriptos sita k* , son aquellos reinscriptos con dos o más asignaturas aprobadas pero con k menor al valor elegido para el indicador anterior, en este caso 5, es decir, $2 \leq k \leq 5$. Pertenecen a este grupo los estudiantes que mantienen su condición de alumno regular con dos o más asignaturas aprobadas, pero no logran aprobar un número tal de asignaturas acorde con la duración teórica del plan de estudios. Por lo tanto, esta tasa es un indicador de retraso y repitencia de asignaturas no aprobadas.

c.5. Tasa de no Regularidad

Este indicador expresa la proporción de estudiantes de la cohorte C que no aprobaron ninguna asignatura o aprobaron sólo una, y de acuerdo con la LES no están en condiciones de ser un alumno regular. En valores del sistema, aproximadamente el 40% de los estudiantes aprueba una o ninguna asignatura, y está en situación de repitencia. Otro 40% aprueba entre 2 y 5 asignaturas y extiende la duración de las carreras, y el restante 20% está en condiciones de cumplir con el plan de estudios a un ritmo de desarrollo acorde a su duración teórica.

Aquí, los *Reinscriptos sita k* son aquellos reinscriptos con una o ninguna asignaturas aprobadas, es decir, con k menor o igual a 1, $0 \leq k \leq 1$. Pertenecen a este grupo los estudiantes que no logran alcanzar la condición de alumno regular por no haber aprobado, al menos, dos asignaturas. Esta tasa de no regularidad da cuenta de la condición de repitencia, ya que estos estudiantes deberán repetir o *recursar*, como suele llamársele en la jerga universitaria, todas, o casi todas las asignaturas. Este es un indicador de riesgo de abandono.

c.6. Tasa de Graduación

Este indicador cuantifica la proporción de estudiantes de la cohorte C que egresa o se gradúa al pasar un tiempo determinado. Para el cálculo correcto de este indicador es necesario registrar la información de los egresados en el año i por año de ingreso, donde i asume valores entre t y n , es decir, $t \leq i \leq n$. Sin embargo, las instituciones suelen registrar solamente el año de egreso sin considerar el año de la cohorte de pertenencia, dato que es necesario para este cálculo.

c.7. Tasa de Graduación Neta

Este indicador provee la proporción de estudiantes graduados de la cohorte C , considerando los estudiantes que permanecieron en la cohorte C , sin considerar quienes abandonaron, en ese mismo período entre t y n . También en este caso se requiere el dato de egresados en un determinado año según la cohorte de ingreso.

c.8. Duración Real

Si bien los planes de estudio especifican una duración teórica para la carrera, la realidad del día a día universitario muestra que los estudiantes necesitan de una mayor cantidad de tiempo para finalizar sus estudios: a esta duración se la denominada *duración real*. Este indicador expresa el tiempo medio utilizado por los estudiantes para concluir con la carrera. Para ello relaciona los egresados de la carrera en un cierto año con el año de ingreso a la misma la carrera, sin considerar quienes abandonan o quedan retrasados en sus cursos, donde la duración está dada por la diferencia entre el año de egreso y el año de ingreso de la cohorte C .

c.9. Índice de Rezago

Este indicador está dado por el cociente entre la duración real y la duración teórica de la carrera. Se confecciona relacionando la duración en años ideal correspondiente al plan de estudios, con la duración real, que considera los años efectivamente insumidos por la cohorte en sus estudios.

6. Construyendo equidad. Políticas de permanencia

Los sujetos acceden a la educación superior, pero las profundas desigualdades sociales quedan expresadas en las desventajas con las que llegan, que determinan las condiciones iniciales para esta etapa y ocasionan el abandono ante la imposibilidad de lograr el nivel de rendimiento exigido. Este estado inicial de desventaja resulta de los procesos de desigualdad de etapas educativas previas y de otras modalidades y procesos de desigualdad social más amplios y ajenos a la escuela, pero que se combinan y son potenciadas por ésta. Luego, este punto de partida desfavorable en el nivel de educación superior se evidencia en la repitencia, el fracaso, el rezago y la deserción, corroborando de esta forma la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron.

En este sentido, establecer algunas metas coherentes con mejoras en educación como disminuir los niveles de abandono y repitencia, incrementar el rendimiento, incrementar las tasas de graduación, y favorecer la persistencia de los jóvenes en las carreras, resulta un primer paso. A la vez que se reconoce la deserción como problema que incide e incrementa la desigualdad. En muchos casos, las instituciones desconocen las tasas de deserción y en otros justifican las bajas tasas de graduación. Es necesario también, incorporar acciones que permitan incrementar, el capital cultural, el capital escolar acumulado y el capital económico de los jóvenes que se incorporan a la educación terciaria.

Desde el sistema de educación superior se pueden establecer políticas educativas que tiendan a disminuir las desigualdades y reducir la deserción, orientando a las instituciones en esta dirección. Así, pueden mencionarse algunas políticas educativas e institucionales destinadas a la permanencia:

- *Incorporar en los sistemas estadísticos actuales un sistema de indicadores* que permita recabar los datos necesarios y realizar mediciones de diferentes tasas e informarlas, a fin de establecer metas concretas para la mejora del sistema.
- *Fomentar la articulación universidad-escuela media*, para favorecer la articulación vertical al nivel del sistema de educación. Desde el Ministerio de Educación se implementaron programas que resultaron sumamente positivos en función de una universidad que sale más allá de sus puertas y se acerca a las instituciones de nivel medio para organizar actividades, informar sobre sus carreras, formar a profesores. Sin embargo, estas acciones deben convertirse de programas remediales en políticas efectivas.
- *Desarrollar la articulación horizontal entre universidades, profesorados e instituciones de educación terciaria en general*. Esta acción a favor de la articulación entre instituciones de educación superior favorece el reconocimiento automático de trayectos, asignaturas y áreas disciplinares y el pase a otras carreras tanto en la misma institución como entre instituciones diferentes. Si bien desde el Ministerio de Educación se está trabajando en relación con un sistema automático de créditos que permita reconocer en forma inmediata asignaturas aprobadas en otras instituciones, todavía hay un largo camino por recorrer. Esta política favorece el pase a otras carreras tanto en la misma institución como entre instituciones diferentes.
- *Adecuar la oferta de titulaciones y carreras del sistema*, actualmente orientada más en un sentido de competitividad del mercado que en un sentido sistémico, tal que permita una mejor orientación de los estudiantes en la elección de la carrera.
- *Promover el financiamiento al estudiante*. Una política efectiva de becas debe incluir la posibilidad de diversificar las opciones mediante un adecuado sistema de becas pero también, incorporar otras posibilidades como préstamos estudiantiles con devolución a posteriori de la finalización de la carrera. Los sistemas de becas actuales si bien han incrementado su cobertura, aun así están lejos de ser efectivos; es necesario incrementar las becas en monto y en número, además de diversificarlas a nivel sistema y a nivel institucional. Una implementación adecuada permite no trabajar mientras se estudia, las becas actuales demoran en tiempo y forma, se cobran con retrasos, con montos que se desactualizan, de manera tal que las dificultades en la implementación restan efectividad a las mismas.

-
- *Revisar los sistemas de acceso*, sus formas actuales y modalidades, para que esta etapa -que puede ser crítica en términos de inducir la permanencia del ingresante o bien expulsarlo- permita al estudiante incorporar un primer acercamiento a la tradición universitaria.
 - *Implementar políticas de apoyo y nivelación en la universidad*, cuya ausencia puede profundizar la desigualdad en la educación impartida, ya que quienes no llegan a alcanzar los niveles académicos exigidos, quedan fuera o no logran sostener su permanencia.
 - *Revisar la regulación a la permanencia*, que a partir de la LES está establecida para todas las carreras e instituciones por igual.
 - *Analizar la duración real de las carreras* y aplicar políticas que permitan su reducción.
 - *Desarrollar políticas institucionales de orientación vocacional*. Las políticas que se implementan desde la institución en relación con la orientación y búsqueda de la vocación deberían considerar propuestas de ciclos de orientación vocacional que consideren opciones educacionales y laborales coherentes con el proyecto personal del estudiante, tanto en el nivel superior como en niveles educativos previos.
 - *Desarrollar políticas institucionales de seguimiento estadístico y de fortalecimiento académico* que actúan como facilitadores a la permanencia y funcionan como políticas remediales de las dificultades detectadas, al actuar sobre grupos homogéneos de estudiantes.
 - *Implementar políticas institucionales de fortalecimiento académico* que actúan como cimentadores para la formación de los estudiantes en tanto tales y favorecen la permanencia.
 - *Fomentar la integración de los estudiantes a la institución*, logrando su incorporación a la vida estudiantil universitaria y promoviendo actividades deportivas y de interés para los jóvenes.
 - *Favorecer el apoyo social*, a fin de lograr la contención del estudiante mediante acciones concretas a tal fin.
 - *Seleccionar el cuerpo de profesores* haciendo especial énfasis en aquellos que se dediquen a impartir clases en primer año y/o se desempeñen en los cursos de ingreso, sean estos con exámenes vinculantes al plan de estudios o se trate de cursos de apoyo, nivelación o impregnación a la vida universitaria.

Para evitar el abandono en el nivel superior de los estudios es necesario controlar o reducir al mínimo las posibilidades de discontinuidad en la trayectoria del estudiante, realizando ajustes y adaptaciones que disminuyan el riesgo de desertar y promuevan políticas de resguardo.

Más allá de ser considerados, en sí mismos, una medida de la eficiencia institucional, los indicadores expresan la magnitud de los problemas existentes en relación con aspectos claves como son el acceso, la permanencia, el egreso y el aprendizaje. Pero la sola utilidad de los indicadores no alcanza: es necesario efectivizar las medidas que permitan que el incremento cuantitativo en el acceso al nivel represente una inclusión real de los estudiantes en los estudios superiores, y no un mero crecimiento.

Con vistas a una inclusión efectiva, la definición de indicadores pertinentes y su medición adecuada es un insumo fundamental no sólo para alimentar el diseño de mejores políticas específicas, sino también en la dirección de poder responder si es posible una educación en términos de igualdad en una sociedad que cada día muestra mayores desigualdades. Tampoco para esto basta el mejor sistema de indicadores: hay que incorporar la didáctica como elemento facilitador del aprendizaje, la innovación mediante prácticas significativas, y la evaluación sistemática del impacto medido en términos de rendimiento y aprendizaje concreto.

En un escenario que impone la necesidad de acceder a los niveles más altos de educación para poder participar de estándares internacionales, no basta con reducir las dificultades para acceder al nivel terciario

que hoy tienen quienes pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos de la población, si persiste la imposibilidad de completar los estudios. Entonces, es necesario incorporar medidas tendientes hacia la equidad, que permitan transformar los procesos de reproducción de las desigualdades y equilibrar la balanza de las desventajas estructurales.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, Philip, Reisberg, Liz. y Rumbley, Laura (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking and Academic Revolution, Paris, UNESCO World Conference on Higher Education 2009.

Barrio, Belén Pascual (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español en Pulso 2006, 29, pp. 43-58. ISSN: 1577-0338 Universitat de les Illes Balears <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2200891.pdf>

Bourdieu, Pierre (2010). Capital cultural, escuela y espacio social, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (1979), Coyoacán, Fontamara, 2ª ed.

Cardozo Montoya, C. (2005). Jóvenes universitarios ¿quiénes y cómo son? UMBRAL Revista de Educación, Cultura y Sociedad FACHSE UNPRG Año 5 n°09-10 pp. 98-115, diciembre 2005. Lambayeque, Perú, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v05_n09-10/a15.pdf

Carot, José María (2013). Hacia un Sistema Integral de Información para la Educación Superior de América Latina. Valencia, INFOACES www.infoaces.org/

CEPAL (2001-2002). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. Panorama Social en América Latina. CEPAL.

CEPAL (2016). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2016: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los desafíos del financiamiento para el desarrollo <http://www.cepal.org/es/publicaciones/40326-estudio-economico-america-latina-caribe-2016-la-agenda-2030-desarrollo>

Unesco (2011). Clasificación internacional normalizadas de educación 2011.

De Ipola, Emilio (comp.) (2009). La crisis del lazo social Durkheim, cien años después. http://www.fhuc.unl.edu.ar/olymphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo2/texto6.pdf

Elías, Norbert (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, Reis, N° 104, 219-255.

Ezcurra, Ana María (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Universidad de San Pablo. http://200.144.189.75/prg/site/images/stories/archivos/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf

---. (2011) Masificación y educación superior. Una inclusión excluyente en La democratización de la Educación Superior en América Latina (Fernández Lamarra, N., De Paula, M. Compiladores). Límites y posibilidades. Eduntref. Buenos Aires.

---. (2013) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, Buenos Aires, Universidad General Sarmiento.

Fernández Lamarra, Norberto (Dir.) (2015). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Buenos Aires, Eduntref.

Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, Fátima (coord.) (2011). La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades. Buenos Aires: Eduntref.

Formichella, María Marta y London, Silvia (2005). Educación y Mercado Laboral. Documentos seleccionados del Instituto de Economía. Jornadas de Difusión de Investigaciones. Instituto de Economía. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Buenos Aires.

García de Fanelli, Ana María (2014). Inclusión social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación en Páginas de Educación, Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, ISSN 1688-7468 vol.7, no.2, noviembre 2014, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007

---. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Revista Propuesta Educativa (Argentina), Número 43, Año 24, junio, pp. 14 a 31.

---. (2016) Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016, Informe Nacional Argentina, CINDA, Chile, <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf>

García de Fanelli, Ana María y Adrogué Cecilia (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. Revista Fuentes, Universidad de Sevilla, junio, pp. 85-106.

Golik, Mariela (2013). Las expectativas de equilibrio entre la vida laboral y privada y las elecciones laborales de la nueva generación en Revista Cuadernos de Administración, vol. 26, n° 46, pp. 107-133, enero-junio.

Guadalupe, César (2002). Indicadores de cobertura, eficiencia y flujo escolar: necesidades de política, problemas metodológicos y una propuesta. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, UNESCO. <http://unesdoc.Unesco.org/images/0016/001617/161771s.pdf>

IPE Unesco (1998). Módulo II. Eficiencia interna de un sistema educativo, Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas de IPE UNESCO, Buenos Aires.

Ley N°24521 (1995) Ley de Educación Superior (LES). Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995. Decreto 268/95. Publicada el 20 de agosto de 1995. Boletín Oficial N°28.204.

Ley N° 27204 (2015). Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior, <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

López Segrera, Francisco (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 21 (1).

López, Nestor (2006). Entre la igualdad y la equidad en Educación y desigualdad social, ISBN 950-00-0564-6, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

McMillen, Marilyn (1997). Dropout rates in United States: 1995. National Center for Education Statistics. US Department of Education. Office for Research and Improvement. NCES 97-473.

Ministerio de Educación, Anuarios de Estadísticas Universitarias Argentinas (diversos años) <http://portal.educacion.gov.ar/universidad/universidad-en-cifras/estadisticas/>

OCTS – OEI (2017). Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior, Observatorio Latinoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, http://www.ricyt.org/files/manual_vinculacion.pdf

Parrino, María del Carmen (2014). ¿Evasión o Expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria. Colección Educación y Sociedad. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Roca, Enrique (2013). Indicadores Internacionales: la OCDE y la Unión Europea. En Kisilevsky, Marta y Roca, Enrique (Coords). Evaluación. Indicadores, metas y políticas educativas. Metas Educativas 2021. ISBN: 978-84-7666-235-9. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12114

Rodríguez Espinar, Sebastián (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel en REDU. Revista de Docencia Universitaria, mayo-agosto 2015, vol. 13 (2), pp. 91-124, ISSN: 1887-4592. Universidad de Barcelona, España.

Rodríguez Taylor, Elizabeth, Cubillos Benavides, Myriam y Núñez Ramírez, Santiago (2012). Guía para la Construcción de Indicadores de Gestión, ISBN: 978-958-8125-57-2, Bogotá: Departamento Administrativo de la Función Pública <http://www.funcionpublica.gov.co/documents/418537/506911/1595.pdf/6c897f03-9b26-4e10-85a7-789c9e54f5a3>

Sauvageot, Claude (1999). Indicadores para la Planificación de la Educación: Una guía práctica, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación, IPE UNESCO.

SITEAL (2016). Resumen Estadístico comentado. Escolarización y juventud. América Latina 2000 - 2013

SITEAL, Sistemas de Información de Tendencias Educativas para América Latina IPE - UNESCO, Sede Buenos Aires, http://www.siteal.iipe.Unesco.org/base_de_datos

Tedesco, Juan Carlos (2010). Educación y Sociedad en América Latina. La educación en el horizonte 2020. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_bsico.pdf

Thivierge, Guy Real, Aparicio Gómez, Rosa, Torno Cubillos, Andrés y Rodríguez, Diego (2014). Las culturas de los jóvenes en las universidades católicas. Un estudio mundial. Federación Internacional de Universidades Católicas, Centro Coordinador de la Investigación, FIUC ISBN: 2-911048-54-7, París, Francia.

Tinto, Vincent (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, Journal of Higher Education, N° 45, pp. 89-125.

---. (1989). Definir la deserción. Una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior N°71, Volumen 18 julio-septiembre de 1989. Publicaciones ANUIES, México.

---. (1993). Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Unesco (2009). World Conference on Higher Education 2009, París.

---. (2010). Compendio Mundial de la Educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo, Instituto de Estadística de la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ANEXO. BATERÍA DE INDICADORES

Se considera:

Matrícula: es el número total de estudiantes aceptados como alumnos para ese año, está compuesta por los Ingresantes o Nuevos Inscriptos y los Reinscriptos.

Nuevos Inscriptos: son los ingresantes para cada cohorte en un año dado.

Reinscriptos: se denomina a aquellos estudiantes que habiendo ingresado en un año anterior, vuelven a inscribirse cada año. Cabe considerar que no todas las instituciones tienen reinscripción obligatoria; en ese caso, debería ser posible detectar mediante los sistemas informáticos cuándo un estudiante continúa estudiando según los registros de sus acciones administrativas realizadas al efecto.

a. Indicadores a nivel nacional o agregados (indicadores obtenidos de la Encuesta Permanente de Hogares)

a1. Tasa de Deserción o Abandono

$$Tasa\ Deserción_{18-30\ años} = \frac{Desertores_{18-30\ años}}{Desertores_{18-30\ años} + Egresados_{18-30\ años}} 100$$

a2. Tasa de Graduación

$$Tasa\ Graduación_{18-30\ años} = \frac{Egresados_{18-30\ años}}{Desertores_{18-30\ años} + Egresados_{18-30\ años}} 100$$

b. Indicadores Institucionales

b1. Tasa de Deserción o Abandono Anual

$$Tasa\ Deserción\ Anual_t = \frac{Matrícula_t - Egresados_t - Reinscriptos_{t+1}}{Matrícula_t} 100$$

Donde t es un año determinado, $t+1$ el año siguiente.

b2) Tasa de Deserción o Abandono Anual Media

$$Tasa\ Deserción\ Media_{t} = \frac{\sum_t^n Tasa\ de\ Deserción_t}{n - t}$$

Donde expresa el período en años desde t a n que se considera, con $t < i < n$.

b3. Tasa de Graduación Media

$$Tasa\ de\ Graduación\ Media_t = \frac{Egresados_n}{Nuevos\ Inscriptos_{n-dt}} 100$$

Donde, es el período considerado; dt es la duración teórica de la carrera, t el año de inicio de la Cohorte C, y n el año de medición.

b4. Tasa de Graduación Acumulada

$$\text{Tasa de Graduación Acumulada}_t = \frac{\sum_t^n \text{Egresados}_i}{\sum_t^n \text{Nuevos Inscriptos}_i} 100 \text{ con } t \leq i \leq n$$

Donde t expresa el año inicial de medición cuyo período va hasta el año n .

c. Indicadores de Cohorte C

c1. Tasa de Deserción Inicial

$$\text{Tasa Deserción Inicial}_t = \frac{\text{Matrícula}_t - \text{Reinscriptos}_{t+1}}{\text{Nuevos Inscriptos}_t} 100$$

Donde t es un año determinado, $t+1$ el año siguiente.

c2. Tasa de Deserción o Abandono Total

$$\text{Tasa Deserción Neta}_{\text{Cohorte C}} = \frac{\sum_t^n \text{Deserción año}_i}{\text{Nuevos Inscriptos}_t} 100 \text{ con } t \leq i \leq n.$$

Donde t expresa el año de inicio de la Cohorte C, medido hasta el año n .

c3. Tasa de Promoción o Aprobación Inicial

$$\text{Tasa de Promoción Inicial}_t = \frac{\text{Reinscriptos sita } k_{t+1}}{\text{Nuevos Inscriptos}_t} 100$$

Donde los *Reinscriptos sita k* poseen k asignaturas aprobadas, $k \geq 5$ en relación con el plan de estudios; t es el año de inicio, y $t+1$ el año siguiente.

c4. Tasa de Retraso Inicial

$$\text{Tasa de Retraso Inicial}_t = \frac{\text{Reinscriptos sita } k_{t+1}}{\text{Nuevos Inscriptos}_t} 100$$

Donde los *Reinscriptos sita k*, k asignaturas aprobadas, $2 \leq k \leq 5$, t es el año de inicio, y $t+1$ el año siguiente.

c5. Tasa de no Regularidad

$$\text{Tasa de no Regularidad Inicial}_t = \frac{\text{Reinscriptos sita } k_{t+1}}{\text{Nuevos Inscriptos}_t} 100$$

Donde t es el año de inicio, y $t+1$ el año siguiente, $0 \leq k \leq 1$.

c6. Tasa de Graduación

$$\text{Tasa de Graduación}_{\text{Cohorte C}} = \frac{\sum_t^n \text{Egresados}_i}{\text{Nuevos Inscriptos}_t} 100 \text{ con } t \leq i \leq n$$

Donde t es el año de inicio de la Cohorte C, y n el año hasta el que llega la medición, donde i asume valores entre t y n , es decir, $t \leq i \leq n$.

c7. Tasa de Graduación Neta

$$\text{Tasa de Graduación Neta}_{\text{Cohorte C}} = \frac{\sum_t^n \text{Egresados}_i}{\text{Nuevos Inscriptos}_t - \sum_t^n \text{Desertores}_i} 100$$

Donde t es el año de inicio de la Cohorte C, y n el año hasta el que llega la medición, donde i asume valores entre t y n , es decir, $t \leq i \leq n$.

c8. Duración Real

$$Duración Real_{\square} = \frac{\sum_t^n Egresados_i \cdot Duración_i}{\sum_t^n Egresados_i} 100$$

Donde la duración i se calcula como la diferencia entre el año de egreso y el año de ingreso de la Cohorte C , con $t \leq i \leq n$.

c9. Índice de Rezago

$$Índice de Rezago = \frac{Duración Real}{Duración Teórica}$$

¿MASIFICACIÓN O DEMOCRATIZACIÓN? DEBATES EN TORNO A LAS TRANSFORMACIONES DEL NIVEL SECUNDARIO

Nora Gluz

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

Introducción

Las transformaciones recientes de los sistemas educativos en América Latina han abierto numerosos debates sobre los sentidos de la ampliación de la cobertura de la escuela secundaria en contextos de pronunciada exclusión social. En este capítulo nos interesa centralmente la relación entre democratización cuantitativa y el derecho a la educación, porque la historia reciente de nuestros países muestra que aunque el ingreso de sectores sociales antes excluidos constituye un paso necesario para la ampliación de derechos en este campo, ello no es suficiente para su efectiva democratización.

Nos centraremos en el nivel secundario, antesala del ingreso a la universidad, para analizar cómo se conjugan tanto dinámicas sociales como políticas públicas en el acceso de nuevos grupos sociales, pero sin alterar otras dimensiones del privilegio social, en especial, el reconocimiento y participación en la producción y legitimación del saber y en su apropiación por parte de los sectores más desposeídos. Se trata de procesos contradictorios que producen tanto nuevas igualdades como desigualdades educativas.

Para ello, analizaremos la escuela en los marcos más amplios de la desigualdad social contemporánea poniendo en cuestión la asociación lineal entre acceso a la educación y mejora de la posición social. De hecho, aunque América Latina ha incrementado de modo sostenido la escolarización de su población, ello no ha alterado su caracterización como la región más desigual del planeta en términos de la distribución del ingreso (CEPAL, 2017). Más aún, nuestro país es testigo de la simultánea agudización de la desigualdad y la expansión educativa del nivel secundario durante la fase neoliberal.

Comprender cabalmente la reconfiguración de las desigualdades contemporáneas en y frente a la escuela secundaria constituye un desafío ineludible en vistas a materializar el derecho a la educación superior. Desentrañar los mecanismos a través de los cuales se diferencian las probabilidades de culminar exitosamente el nivel precedente que es condición formal de acceso, así como las experiencias y saberes adquiridos a partir de los cuales los estudiantes inician sus procesos de integración social y académica al nuevo nivel, posibilitará el diseño de intervenciones adecuadas para grupos sociales que acumulan desventajas en sus trayectorias sociales y escolares. Adicionalmente, y dado que tanto el nivel secundario como el superior nacieron bajo matrices selectivas, la reconfiguración de los mecanismos de selectividad social en una escuela secundaria ahora obligatoria puede alertar sobre procesos que podrían replicarse en un contexto de masificación –y por ende de pérdida de su carácter selectivo– del nivel superior. Esto último es clave en un nivel que, como el secundario, se caracteriza por el despliegue de una lógica estratégica (Dubet y Martuccelli, 1998) y es por ello un momento de clivaje en los procesos de diferenciación menos visibles, ligados a las “preferencias” de los agentes sociales.

2. Igualaciones y diferenciaciones: entre la ampliación de la cobertura y las trayectorias desiguales

Desde los años 70 a esta parte, prácticamente en todos los países de América Latina se incrementó en promedio unos cinco años la esperanza escolar (De Alessandre, 2016). Se trata sin lugar a dudas de un proceso extenso en el tiempo que combina “una tendencia pesada” de disputas sociales por el acceso a la escolarización como estrategia de distinción social (Bourdieu, 2002), y una promoción gubernamentalmente estructurada a través de las políticas públicas cuyo resultado ha sido la ampliación del acceso a la escuela.

Esta tendencia tuvo un impulso especial desde los años 90, cuando sucesivas reformas educativas en la región legislaron la prolongación de la educación formal desde el nivel inicial hasta por lo menos el primer tramo del nivel secundario, como muestra la tabla a continuación. Varios de los países incluso, fueron más lejos al incorporar a la obligatoriedad la totalidad de la escuela secundaria. Asimismo, cabe destacar que si bien estas medidas grafican una tendencia a una mayor permanencia en la escuela, deben ser analizadas en relación con la organización institucional del sistema educativo de cada país, que delimita las finalidades de cada nivel educativo, regula las trayectorias entre los niveles y al interior de cada uno de ellos y estructura, de este modo, a qué habilitan las credenciales que se pretende universalizar.

Tabla. Escolaridad obligatoria en países seleccionados de América Latina

PAÍS	ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA
Argentina	4 a 17 años
Bolivia	4 a 17 años
Brasil	4 a 17 años
Chile	5 a 17 años
Colombia	5 a 14 años
Costa Rica	4 a 14 años
Cuba	6 a 14 años
Ecuador	3 a 17 años
El Salvador	4 a 15 años
Guatemala	4 a 15 años
Honduras	5 a 16 años
México	3 a 17 años
Nicaragua	5 a 11 años
Panamá	4 a 14 años
Paraguay	5 a 17 años
Perú	3 a 16 años
República Dominicana	5 a 17 años
Uruguay	4 a 17 años
Venezuela	3 a 16 años

Fuente/ De Alessandre, 2016

El carácter obligatorio de la escolaridad combinó un doble proceso, de igualación y de persistencia de la desigualdad. Por un lado, se observa un incremento sustancial en el acceso a los distintos niveles del sistema escolar que se expresa en la extensión de los años de esperanza de escolarización. Por otro, esto se combina con la pervivencia de brechas que afectan en mayor medida a grupos históricamente discriminados, los que en algunos casos ni siquiera logran alcanzar la escolarización básica. Por ejemplo, en Brasil

la población blanca urbana tiene una tasa de alfabetización mayor que la población negra (93,7% a 85,7%); situación que se reitera con mayor gravedad en el medio rural donde las tasas descienden al 79,5% y 62,2% respectivamente. Lo mismo sucede con el promedio de años de estudio. En otros países las tendencias son similares, aunque las poblaciones discriminadas puedan clasificarse de otros modos. En Ecuador la tasa de analfabetismo de la población blanca es del 4,7%, de los afro-ecuatorianos del 10,3%, y de los indígenas del 28,1%; y en Bolivia la población indígena tiene casi 4 años menos de escolaridad que la que no lo es (Gentili, 2009). Sin embargo, se trata de procesos complejos y multidimensionales en los que las tendencias no pueden interpretarse de modo lineal y las consecuencias sociales son en muchos casos contradictorias.

Baudelot y Leqlerq (2008) muestran, a través de un exhaustivo recorrido por la investigación académica, cómo las transformaciones de la relación entre educación y estructura social pueden generar consecuencias paradójicas. Por un lado, el incesante incremento de las aspiraciones educativas que confrontan con un mundo laboral restrictivo que genera una degradación de la condición obrera o de origen, deteriorando los lazos de autoridad intergeneracionales. De este modo, los autores afirman que la escuela es más fuerte para deculturar en términos de rechazo al modo de vida del medio social de origen; que para dotar de las condiciones necesarias para abandonar ese ambiente. Esta tendencia a la demanda por más educación ha generado indudablemente un mayor acceso a bienes culturales, sin por ello disminuir las brechas entre grupos sociales. Este proceso ocasiona lo que denominan una democratización uniforme, pero que en los niveles más elevados del sistema escolar avanza hacia una lógica cada vez más segregativa. No obstante, respecto de la atenuación de algunas desigualdades sociales la escuela ha progresado de modo más pronunciado que otras instituciones. Tal es el caso de las relaciones de género, donde las brechas entre hombres y mujeres han disminuido más que en otras esferas sociales como el mundo laboral o familiar.

Centrándonos en nuestro país y para analizar estos fenómenos con más detalle, los datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) ponen de relieve que la tasa bruta de escolarización creció más del doble en los grupos de menores ingresos en el período que va de la Ley Federal de Educación (LFE, 1993) a la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006), pasando del 52% al 97% en estos años. Sin embargo, son los grupos más desposeídos aquellos cuyas trayectorias evidencian los mecanismos de diferenciación social. Más años en la escuela no ha significado el cierre de las brechas de desigualdad entre grupos sociales pertenecientes a distintos sectores de ingresos, ni tampoco la finalización del nivel secundario ahora obligatorio en el caso de los grupos de menores ingresos. De hecho, el desgranamiento escolar alcanza a más de un tercio de los que habitan en hogares encuadrados dentro del 30% de ingresos inferiores, frente a menos de un cuarto de los jóvenes de familias que perciben ingresos del segmento 40% superior (SITEAL).

Pero no solo distintos grupos sociales tienen trayectorias desiguales. Adicionalmente acceden a instituciones segregadas. Según la Encuesta de Protección y Seguridad Social llevada adelante en 2011 por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, el 86% de los estudiantes pertenecientes al primer quintil de ingresos asistía a establecimientos de gestión estatal, descendiendo al 38% en el caso de los estudiantes pertenecientes al quinto quintil. Estas diferencias entre el sector privado y estatal expresan posibles procesos de segregación socioeconómica de la matrícula.

Investigaciones recientes alertan respecto de lo superflua que puede resultar esta mirada, en el marco de procesos de reestructuración de los mecanismos de jerarquización escolar frente a la masificación educativa en contextos de exclusión social. Se trata de mecanismos novedosos de desigualdad, emergentes frente a la "nueva cuestión social" producto de la crisis de la sociedad salarial y de sus instituciones que –como la escuela– supieron construir un entramado que contenía y regulaba la vida individual y promovía la cohesión social. Hoy asistimos al quiebre de ese modelo, al despliegue de nuevas desigualdades que no se definen en una escala meramente jerárquica sino también horizontal. Se trata de lo que diversos autores denominan como fragmentación del sistema educativo, que se convirtió en un tópico relevante de investigación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Saraví, 2015; Gluz, 2015; Feldfeber y Gluz, 2017).

3. Desigualdades sociales y desigualdades escolares: lecturas desde una perspectiva relacional

La pregunta sobre el modo cómo se anudan desigualdades sociales y escolares nos sitúa en el análisis de las dinámicas de producción y reproducción del orden social; de perpetuación o cambio de las estructuras y jerarquías sociales existentes, y del lugar que ocupa la escuela en esas dinámicas.

Desde la perspectiva desarrollada por Pierre Bourdieu, la escolarización es una de las estrategias a través de las cuales distintos grupos sociales disputan por posiciones de privilegio que favorezcan el diferencial acceso a bienes sociales legítimos. Siguiendo a este autor, dado que el espacio social es un espacio de lucha por el prestigio que permite acceso a bienes, una de las preocupaciones centrales es diferenciarse de los que están peor y aproximarse a los “mejores”. Las clases sociales, definidas por sus posiciones relativas en el espacio social, para reproducirse y perpetuarse requieren no solo garantizar los privilegios materiales sino, y sobre todo, imponer una visión del mundo y naturalizarla para asegurar la adhesión de todos los sectores (Bourdieu, 2002). En eso consiste la violencia simbólica, concepto central para comprender la dinámica de la dominación capitalista y su reproducción o perpetuación.

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1977: 44)

En las sociedades complejas el espacio social no es homogéneo, se organiza en campos, o sea en espacios estructurados, o microcosmos muy diferentes entre sí. Se trata de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, de luchas que se estructuran en torno a un bien o capital específico (los capitales o recursos de poder, recursos que generan efectos sociales) que lleva a los agentes a competir por él, para apropiarse especialmente del capital simbólico, es decir, el reconocimiento que da autoridad, prestigio y legitimidad. Los bienes y las prácticas que dan prestigio en cada campo dependen del resultado de las luchas en esos campos.

Los capitales no tienen un valor universal, sino que dependen de cada espacio social. Pero para el autor, hay dos recursos principales que estructuran las jerarquías en las sociedades capitalistas y que por lo tanto son estratégicos, porque además permiten invertir en otros campos. Por un lado el capital económico, entendido como el conjunto de bienes materiales, como la propiedad, los ingresos, entre los más reconocidos; y por el otro el capital cultural, es decir, la cultura adquirida a través de procesos diversos de socialización, que se manifiesta en los gustos, en estilos de vida, en los saberes, en los códigos lingüísticos (Gutiérrez, 2006). La escuela cumple un papel central en la legitimación de las desigualdades ya que transforma desigualdades sociales en desigualdades escolares.

La relevancia de la escuela en las luchas deviene de ser la institución que concentra el monopolio de la violencia simbólica legítima, es decir, la capacidad jurídica de definir a través de las credenciales con valor oficial qué hay que saber y quién lo sabe. Esto es, en términos de Bourdieu y Passeron (1977), la inculcación de una arbitrariedad cultural por medio de un poder arbitrario. Se trata de la transmisión de una cultura *“que expresa más completamente aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes”* (Bourdieu y Passeron, 1977: 49). Aunque lo hace de manera mediata, de modo sutil.

Aquí se inicia la crítica: la cultura es arbitraria (porque no es natural sino que deviene de una necesidad histórica) y los grupos sociales luchan por imponer sus sentidos. Bourdieu y Passeron (1977), demuestran cómo la escuela, bajo la apariencia de romper los privilegios de cuna y beneficiar a “los más aptos” bajo un discurso meritocrático, no hace más que reproducir las desigualdades de origen al hacerlas aparecer como desigualdades de resultados escolares.

En la escuela, los saberes con que llegan los niños y jóvenes obtienen “beneficios” diferenciales. Ello depende de la cercanía o distancia de esta cultura de origen con el capital cultural que distribuye la escuela.

De allí que la escuela al proponerse ser igual para todos sea, en realidad, sumamente desigual. No hay igualdad de oportunidades no ya porque los talentos y los dones están desigualmente distribuidos, sino porque la escuela favorece las actitudes y las disposiciones, los *habitus* producto de la interiorización de la objetividad que son propios de ciertos sectores sociales, y sanciona los de otros. Es a través de este sutil mecanismo que la escuela legitima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural.

Este modo de reproducción es sutil y mediato, porque no se vincula directamente al poder de una élite económica, sino que reproduce sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado y garantiza lo que Bourdieu denomina la “rentabilidad cultural”. Se trata del “efecto mejor encubierto, sin duda, de la institución escolar, el efecto que produce la *imposición de titulaciones*, caso particular del efecto de *asignación de status*, positivo (ennoblecimiento) o negativo (estigmatización), que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas” (Bourdieu, 2002).

La escuela presupone que los estudiantes cuentan ya con ciertos saberes y disposiciones que solo las familias de ciertos grupos sociales transmiten en sus prácticas cotidianas, omitiendo su enseñanza y afectando a los grupos peor posicionados. Dicha omisión opera como condicionante de una incongruencia sociocultural entre las expectativas institucionales y el capital cultural de los sectores más desfavorecidos (Ezcurra, 2011). Estas desigualdades además, afectan diferencialmente las oportunidades de distintos grupos sociales de configurarse “como estudiantes”, es decir, de construir un vínculo entre sus estudios y su experiencia personal (Dubet, 2015).

Pero los procesos de selectividad social en la escuela operan no solo por el ethos pedagógico que el sistema escolar presupone, sino también por el modelo de organización institucional.

Ya desde los inicios de los sistemas escolares nacionales, distintas propuestas de cambio se basaban en la preocupación por cómo el orden escolar desigualaba a los estudiantes al imponerles ciertas reglas comunes que no eran propicias para todos. Nominaron a esas pautas como la “gramática de la escolaridad” (Tyack y Cuban, 2000). Este concepto da cuenta de las normas y pautas de funcionamiento institucional caracterizadas por la gradualidad escolar anual, la estructuración del currículum por disciplinas, la organización del tiempo y de los agrupamientos estudiantiles por edades. Estos atributos configuran un núcleo “duro” de la escuela, un potente mecanismo de regulación de la labor de la instrucción.

Las pautas de funcionamiento escolar cristalizadas a lo largo del tiempo, estructuran y orientan la acción de los actores escolares, a la vez que se reactualizan y resignifican en el marco de la particular historia de cada escuela. La consolidación de una gramática de la escolaridad permite a los actores sociales reconocer una “verdadera escuela” en función de “*la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y créditos como prueba de que aprendieron (...) Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas*” (Tyack y Cuban, 2000).

Pero distintos grupos sociales tienen condiciones diferenciales para sostener el ritmo de cursada diaria (por ejemplo, ante condiciones laborales o la precariedad habitacional), o para sostener el ciclo lectivo en el marco de ciclos productivos en los que deben cooperar con sus familias, entre otras cuestiones. La escuela media, por ejemplo, se instituyó en base a una distribución del tiempo y espacio, la división etárea de los alumnos y el diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento. Según Terigi (2008), la clasificación de los currículos, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro que regula las trayectorias. Los grupos más desposeídos tienen mayores dificultades de sostener el ritmo, dominar entre once y trece materias de modo simultáneo y la repitencia como alternativa a una cursada que no puede aprobarse por materias genera una experiencia sinuosa, que lejos del avance continuo que supone el aprendizaje, deriva en una vuelta atrás.

Así, junto con los saberes de las asignaturas, la escuela transmite una idea de jerarquía cultural desvalorizando los saberes y esquemas de actuación de los sectores populares como impropios, incultos, pre-rationales. Es decir, las desigualdades sociales se reproducen frente a la posibilidad de adquirir la cultura legítima pero adicionalmente, los grupos sociales son desiguales en su capacidad de intervenir en la valorización de bienes culturales. Entonces la escuela produce y reproduce desigualdades en un doble sentido: selecciona y jerarquiza a los sectores que ocuparán posiciones dominantes y cuyas disposiciones iniciales garantizan “ya” privilegios en el campo escolar, y legitima al imponer una visión del mundo, al hacer ver y hacer creer que los triunfos escolares dependen de los méritos, del talento. Esto la convierte además en una de las formas de reproducción más objetivada y codificada, se presenta como impersonal. Los que ganan, los que acceden a las credenciales educativas, son los mejores y merecen las mejores posiciones. Quedan ocultos los mecanismos por los cuales la posición social brinda ventajas fundamentales –un capital cultural previo– en esta carrera. Pero como explica Bourdieu, nunca es un único factor, esa inversión oculta requiere de tiempo liberado de la necesidad económica y solo ciertos grupos lo poseen.

En este contexto, los grupos sociales recién integrados a la escuela lo hacen desde múltiples desventajas. En primer lugar, sus familias cuentan con escasa o ninguna trayectoria en los nuevos niveles educativos y por ende carecen de las disposiciones necesarias para la integración social y académica. Por otra parte y producto de las luchas competitivas, una vez que ingresan a un nivel éste pierde efecto distintivo debido a su masificación, generándose una devaluación de las credenciales. El valor de los bienes depende de su escasez, de su capacidad para distinguir grupos sociales, por lo que su masificación unifica a sus poseedores. De allí que los grupos sociales cuya posición social depende del capital cultural legítimo despliegan estrategias de distinción para diferenciarse de los recién llegados. El resultado de esta dinámica es la configuración de un proceso permanente de diferenciación del sistema escolar, de segregación socioeconómica de la matrícula y de reestructuración de ofertas y recorridos educativos.

Estas nuevas desigualdades pueden ser analizadas, entonces, como el efecto combinado de dos dinámicas: las estrategias de reproducción de las familias que de modo no consciente despliegan prácticas para mejorar su posición en un campo social cada vez más competitivo –frente a la reconfiguración de un nivel educativo que históricamente ha sido selectivo y que se ha ampliado por las demandas sociales por más educación y por la extensión de la obligatoriedad escolar–, y de las políticas educativas que amplían el acceso pero bajo estrategias diferenciales hacia distintos grupos sociales.

Desde esta perspectiva, entonces, más educación puede combinarse por un lado con educación diferenciada y por otro, con mayor escolarización para todos los grupos sociales, y con ello, la elevación del punto de partida de brechas que no se acotan o lo que Bourdieu denomina la traslación de la estructura global. Ni ascenso ni movilidad social, aunque indudablemente el efecto subjetivo del tránsito por la escuela no puede desestimarse.

4. Las luchas distintivas en contextos de exclusión: la reconfiguración de las desigualdades escolares

Como mostramos inicialmente, el aumento sostenido de la escolarización ha sido un punto común en las últimas tres décadas en distintos países de la región. Pero a diferencia de otros períodos donde el incremento de la matrícula aconteció en contextos de crecimiento económico, esta nueva ola masificadora tiene lugar en sociedades que presentan un aumento constante de las incertidumbres y los riesgos al amparo de los procesos de globalización económica, privatización y desregulación, consecuencia del paso a un “nuevo régimen del capitalismo” al cual la precariedad sería consustancial. Se trata de la crisis de la sociedad salarial, o del salariado como mecanismo de integración social, de protección y de cohesión (Castel, 1995).

Indudablemente, esta situación no afecta de mismo modo a los distintos países, ya que la consolidación del salariado como mecanismo de integración y protección social fue un proceso desigual. En América Latina, por ejemplo, grandes contingentes de la población nunca se integraron en el corazón del mercado de tra-

bajo capitalista. Los elevados índices de informalidad, precariedad, cuentapropismo y las poblaciones indígenas que viven en gran parte en economías de autosubsistencia son el testimonio del carácter desigual del desarrollo del capitalismo como modo de producción y como modo de vida (Tenti, 2007). Esto no niega, sin embargo, la importancia de la condición salarial ni la articulación compleja entre mecanismos de protección y acceso al bienestar dependientes de la posición en el mercado laboral formal (salud, jubilación, etc.) y otros fundados en la ciudadanía (la educación es el ejemplo más evidente). En la peor fase de la crisis, en nuestro país por ejemplo, el 71% de las personas era asalariada y el salario era la vía de acceso a la red de protección social (Garnier, 2002).

El quiebre de ese modelo inicia una dinámica de fragmentación social, de descolectivización (Svampa, 2005), que significó para numerosos individuos y grupos sociales la entrada a la precariedad y la pérdida de los soportes sociales.

Distintos trabajos académicos comenzaron a conceptualizar como “exclusión” a las nuevas dinámicas de la desigualdad, a la vez que desde el campo político se constituyó en un modo de construir y tratar socialmente las desigualdades a través de las representaciones y prácticas políticas dirigidas hacia los sectores de la sociedad que las sufren (Fassin, 2007). El errático uso del concepto de exclusión ha sido sistemáticamente cuestionado por su imprecisión, por homogeneizar situaciones poco comparables o por su desarticulación –y hasta ocultamiento– de los debates sobre la desigualdad (Boltanski y Chiapello, 2002).

Varios autores discuten las acepciones presentes en el debate político y científico. Se trata de evitar caer en lo que Castel (2004) denomina como las “trampas de la exclusión”. En primer lugar, la trampa individualizante que explica los procesos de exclusión por las incapacidades y debilidades de los propios sujetos, desconociendo su carácter derivado de las nuevas formas de explotación en el capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Castel, 2004; Kessler, 2010). En segundo lugar y en relación con lo anterior, confundir las consecuencias más extremas de la vulnerabilidad social contemporánea desconsiderando las dinámicas que la generan a través de los patrones que regulan el funcionamiento de las instituciones y los mecanismos que conforman la integración en las redes de producción de la riqueza y del reconocimiento social. La articulación entre estas dos “trampas” dirige la atención hacia los excluidos, cuya situación es vista muchas veces como un estado y no como resultado de un proceso.

La nueva cuestión social se caracteriza más por el riesgo de exclusión que por haber caído en ella, por lo que se propone reservar el concepto en referencia a tres situaciones específicas: la eliminación de grupos poblacionales, la guethización y el aislamiento o la asignación de un estatus específico que priva de derechos. En todos los casos supone la movilización de cuerpos oficiales que regulan estos procedimientos.

La asignación de un estatus específico que priva de derechos tiene un peso muy significativo en tiempos recientes y puede ser analizado centralmente a través de las estrategias de intervención estatal que Castel caracteriza como *políticas de inserción*. Se trata de intervenciones que cobran extensión y visibilidad en el marco de la fase neoliberal, destinadas a paliar la situación de los *invalidados por la coyuntura*, y tienen como frontera la inserción institucional (Castel, 1997). Para el autor no sería más que un engaño *en términos de integración social*. Las políticas de transferencia condicionadas de ingresos son un ejemplo paradigmático en tanto contienen la situación emergente a través de una relación de dependencia, de subalternidad, que no genera derecho al trabajo, y no necesariamente garantiza los derechos asociados a las condicionalidades ni las protecciones sociales vigentes para los grupos integrados. En síntesis, mientras las políticas de integración requieren resituar a sujetos y grupos en las redes de reconocimiento social, de acceso a los bienes que la sociedad produce, de recomposición del tejido de sociabilidad; las políticas de inserción apuntan a la emergencia y sostienen a los sujetos en condiciones de mera “asistencia”. Tal es el caso de los planes sociales hacia la pobreza extrema.

La fertilidad de estos desarrollos es el carácter multidimensional con que analizan la exclusión, incorporando tanto factores económicos como relacionales. Avanzando aún más, la vulnerabilidad y los procesos que conducen a la exclusión afectan de modos diferentes a distintos ámbitos de la vida social cuyas lógicas tienen cierta autonomía, y por lo tanto es preciso analizar la desigualdad tanto en términos multidimensionales como en relación a la dinámica de cada esfera social que puede no ser concordante con las restantes (Kessler, 2010).

En este nuevo escenario, las desigualdades en la escuela parecen no solo definirse en términos jerárquicos de mayor o menor aprendizaje, sino que se asiste a un proceso de “fragmentación del sistema escolar”. Con el concepto de fragmentación, se pretende explicar la gestación de fronteras culturales que van configurando una oferta escolar que pierde referencias a lo común (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Saraví, 2015).

Estas fronteras son activamente configuradas por las familias y grupos sociales, que frente al ingreso de nuevos sectores y a la masificación de la educación, se ven obligados a una permanente redefinición de sus estrategias y prácticas sociales de reproducción. Van Zanten (2008) en Francia identifica dos mecanismos centrales. Por un lado, el cierre social a través de barreras formales y visibles como el pago de elevadas cuotas en colegios privados; por otro, la “parentocracia”, como modo de regulación del sistema educativo desplegado por los padres para influir en las instituciones públicas cuando ese cierre social no les es accesible.

La ilustración más elocuente de los procesos de cierre social son las nuevas urbanizaciones privadas, es decir, los enclaves residenciales, con seguridad privada y mecanismos de restricción del acceso. En esos nuevos espacios habitacionales los sectores medios beneficiados por las transformaciones sociales y económicas de la reconfiguración del capitalismo edifican un nuevo estilo de vida que apunta a construir una sociedad de semejantes, erigiendo fronteras espaciales a través de las restricciones que impone el acceso a la propiedad. Al interior de esos *countries* o próximos a ellos, las escuelas garantizan la homogeneidad social de la matrícula y por su intermedio, la sociabilidad en “el” grupo (Del Cueto, 2004).

Esta socialización en la similaridad (Ziegler, 2008) garantiza aprendizajes específicos a través de un seguimiento tutelar de la trayectoria escolar (Tiramonti, 2011). No solo las instituciones son espacios protegidos de injerencias externas sino que, además, cuentan con una serie de controles y apoyos que pautan la promoción del alumno y la sostienen para garantizar un avance con escasos sobresaltos. Las investigaciones en México ponen de relieve que la articulación de esos grupos sociales con la escuela genera una experiencia escolar “total”: las actividades en los clubes, en los *countries*, las competencias deportivas, las salidas comunes hacen a una continuidad entre la vida escolar –por cierto extensa en sus horarios– con las actividades fuera de sus límites, pero en total articulación con ella y con su población (Saraví, 2015). Más tiempo en la escuela, para la escuela y con los compañeros de escuela.

Esta escuela total contrasta con la escuela acotada, la asistencia a instituciones de jornada simple que además compite con las obligaciones extraescolares como trabajo, cuidado de familiares o tareas domésticas que caracteriza la vida juvenil de los grupos más desaventajados. Es similar en Argentina: mientras apenas el 4% de los adolescentes de entre 13 y 17 años asiste a escuelas de jornada completa en las familias del 25% de ingresos más bajos, esta proporción asciende al 14% si se trata del 25% de los grupos de mayores ingresos (Tuñón, 2014). Asimismo, de una encuesta representativa aplicada en el conurbano bonaerense surge que si bien casi la tercera parte de los jóvenes de los grupos más vulnerables (perceptores de una asignación social no contributiva, la Asignación Universal por Hijo), trabaja, tienen mayor incidencia las actividades de cuidar hermanos (la mitad, frente a algo más de un tercio entre los no perceptores) y ayudar en tareas del hogar (un 82% frente a un 75%), restando tiempos disponibles para la escuela (Gluz, Cassetti, García y Leone, 2014).

En el cruce entre las evidencias de trabajos con mayor capacidad de generalización y de otros que muestran los nudos críticos visibles en estudios en profundidad, queda expuesta una diversificación del sistema educativo conforme a sus públicos que da lugar al despliegue de “mercados escolares. En este proceso, se diluye la presencia de valores homogéneos que orientaban las conductas de los actores en la escuela, perdiendo homogeneidad consecuentemente los planes y programas de estudio, los fines que persiguen las instituciones y las experiencias vitales.

Se trata de nuevas desigualdades que no se definen en una escala meramente jerárquica sino que se combinan con formas de diferenciación horizontal. En una de las primeras indagaciones sobre el tema, Gabriel Kessler (2002) analizó cómo los sentidos acerca de la escuela varían en relación al sector social de origen de manera muy potente. Según ese trabajo, cada colegio aparece como un espacio autorregulado con pautas de formación y relaciones sociales disímiles entre sí. Son espacios autorreferidos al interior de los

cuales se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento mientras que las segundas señalan la heterogeneidad de los espacios (Tiramonti, 2004). De este modo, las escuelas resultan cada vez más homogéneas a su interior pero más heterogéneas entre sí.

Esto atraviesa la experiencia de todos los sujetos configurando contrastes en los modos de vida, como resultado del doble proceso de inclusión desigual en la escolarización (en instituciones de distinto prestigio y capacidad de transmisión) y exclusiones recíprocas (en espacios escolares segregados que se excluyen entre sí). De este modo, se deteriora lo público común, por privación y por privilegio. En los pobres, porque no pueden disfrutar de los bienes públicos que, como el acceso a la educación y al conocimiento, debieran establecer una cultura común; y en los ricos, porque se separan del curso ordinario de la vida pública. El aislamiento social es el resultado palpable de la pérdida de experiencias sociales e institucionales compartidas (Saraví, 2015).

En síntesis, las transformaciones recientes evidencian que no se trata de distintos públicos escolares asistiendo a escuelas similares (tal como lo explicaba Pierre Bourdieu analizando el sistema educativo francés de los años 70), son distintos públicos escolares asistiendo a escuelas cada vez más diferenciadas, producto tanto de las estrategias de los actores como de las políticas públicas cuyas consecuencias sociales han potenciado estas dinámicas.

5. Políticas públicas y modelación de la desigualdad: las intervenciones escolares sobre la exclusión

Las dinámicas distintivas que abonaron el desarrollo de la fragmentación social se desarrollaron al amparo de los procesos promovidos por los organismos internacionales a través del llamado Consenso de Washington, de privatización, descentralización y desregulación del sistema educativo que configuraron su base política y económica. Las profundas consecuencias de esos procesos son difíciles de revertir, aun en contextos de políticas fundadas en derechos.

Luego de los procesos de descentralización una de las transformaciones más significativas del período fueron las llamadas políticas focalizadas compensatorias que reemplazaron a las intervenciones universales que caracterizaron al sector educación. Se trató de políticas heredadas de lo que se dio en llamar “combate a la pobreza” y que desde intervenciones asistenciales hacia grupos poblacionales específicos seleccionados por el déficit de ingresos promovieron una óptica doblemente restrictiva. Por un lado, respecto de los destinatarios de las políticas, que fueron centralmente “los pobres” meritorios que debían demostrar su condición (aunque en una muy pequeña proporción se incorporó adicionalmente a minorías étnicas) y por otro, una perspectiva sobre las problemáticas que afectaban a esas poblaciones que se restringió a lo económico. Lejos de los debates académicos respecto de la multidimensionalidad del problema de la desigualdad y de la exclusión, las políticas del período se basaron en perspectivas discretas en las que la desigualdad se limitaba a los ingresos y por ende, las intervenciones transfirieron recursos materiales para equiparar las condiciones de competencia meritocrática en la escuela.

El efecto de la implementación de estas políticas combinó la destitución de derechos (al no dirigirse a sus destinatarios en tanto ciudadanos) con un incremento de la cobertura de la educación secundaria (y también del nivel inicial).

Sin embargo y como advertía Castel (2004) estas políticas fueron meramente de inserción institucional. La ampliación de la cobertura aconteció por la vía de la obligatoriedad escolar y de la coacción de los mecanismos para el acceso a transferencias de ingresos. Fueron intervenciones que situaron el problema de la exclusión en los sujetos de las periferias, definiendo acciones con carácter paliativo limitándose a una mera inserción. Dichas políticas no lograron –o no se propusieron– sortear el déficit de pertenencia y posicionaron a los sujetos como “objetos de la política” (Feldfeber, 2007), incidiendo en las representaciones sobre los jóvenes y, por su intermedio, en la interacción escolar.

En Argentina, las becas para los estudiantes más pobres entre todos los pobres fueron un ejemplo elocuente de estas medidas, pero también el Plan Social Educativo, una línea de intervenciones para las escuelas que atendían matrícula en condición de pobreza cuyas instituciones bajo programa crecieron a lo largo de los años 90, lejos de reducirse. Estas escuelas desarrollaron dinámicas de trabajo específicas, se concentraron en la atención a los grupos de mayor vulnerabilidad y se desmarcaron de las instituciones no bajo programa. En este sentido, uno de los mayores riesgos que entrañaron estas políticas focalizadas compensatorias fue la generación de mecanismos de estigmatización, ya que la construcción de las propiedades pertinentes para el acceso a la categoría de “beneficiario” supuso la asignación de una identidad por la cual “ciertos individuos pasan de ser ‘estadísticamente pobres’ a ser socialmente vistos y tratados como pobres” (Tenti, 1991: 130). Se establecieron así categorías sociales separadas, sujetas a la asistencia estatal.

En este sentido, la expansión o democratización cuantitativa no expresó más que una faceta restringida o hasta engañosa de los procesos de democratización escolar. De hecho, algunos autores cuestionan si la ampliación de la obligatoriedad escolar fue una intervención política orientada al incremento de los conocimientos necesarios para el desarrollo ciudadano y laboral (CEPAL, 2002) o, por el contrario, un mecanismo de moratoria social para retener en la institución escolar a una ingente cantidad de jóvenes frente a un mercado laboral cada vez más restringido y precarizado incapaz de incorporarlos (Suasnábar y Tiramonti, 2000).

En este marco es que el concepto sociológico de exclusión fue incorporado a los debates sobre el campo escolar, en especial para analizar los límites de la inserción institucional, particularmente respecto de la democratización de las trayectorias, de las condiciones para estudiar y del acceso al conocimiento.

De este modo, aun para quienes franquearon las barreras del acceso, se producen nuevos mecanismos de desigualdad. A través de conceptos como exclusión incluyente, Gentili (2009) explicó los límites del proceso de masificación sin derechos en condiciones de una expansión condicionada. “La combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de exclusión incluyente; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2009: 33). Centrado en las diferenciaciones institucionales, Tenti (2007) denunció en cambio el modo cómo la inserción escolar se acompañó de la exclusión del conocimiento, situación paradójica que refuerza los mecanismos de discriminación ahora dentro de la escuela.

La discusión sobre el impacto de la exclusión de distintas esferas y cómo articula con las formas que asume la desigualdad educativa continúa vigente en el nuevo escenario posneoliberal, aunque las políticas para intervenir sobre las desigualdades cambia de rumbo. Hacia fines de los 90, pero sobre todo ya iniciado el siglo XXI, en Argentina se inicia un proceso que aun cuando se discuta cuál es el episodio que marca su origen (si la rebelión zapatista, la elección de Chávez o los levantamientos indígenas en Ecuador), las producciones académicas coinciden en caracterizar como de “fuerte impugnación por parte de diferentes movimientos sociales de esta ‘forma estado’ neoliberal-conservadora que llevó a la caída de varios de los gobiernos de la región (el caso de Argentina en 2001, Bolivia en 2003, Ecuador en 2004) o bien a su reemplazo a través de elecciones democráticas (el caso de Venezuela, Brasil, Uruguay)” (Gómez, 2016).

La impugnación a las políticas producto del Consenso de Washington fue el elemento común a diversos gobiernos que asumieron en este marco en América Latina, y el alcance de este cuestionamiento dependió de las relaciones de fuerza en cada país, de la capacidad política de los movimientos, pero también del modo cómo sus luchas fueron subsumidas en la estatalidad existente o por el contrario, lograron transformar la selectividad estructural que el estado capitalista conforma respecto de qué ingresa a la agenda pública.

El caso argentino es enmarcado a partir de 2003 como parte de aquellos países que avanzaron en la revalorización de la política frente a la “mano invisible del mercado” que habilitó un debate acerca de los mecanismos necesarios para la inclusión social y para la articulación de políticas bajo la óptica del derecho, pero

en fuerte tensión con la continuidad de modos de intervención estatal de corte focalizado y compensatorio propio de los 90 (Moreira y otros, 2008).

El sector educación fue uno de los pilares en este proceso, y fue concebido como una dimensión central de eso que se dio en llamar “políticas de inclusión”. Se crean programas fundados en principios de igualdad, algunos de los cuales priorizan –no sin consecuencias– a la población más vulnerable, en términos de asignación de recursos y acompañamiento institucional.

Un recorrido por las políticas del período nos permite comprender que lo que se fue transformando son las concepciones acerca de las desigualdades. En primer lugar, se esbozan perspectivas multidimensionales que reconocen no solo las desigualdades materiales sino también las culturales, geográficas. Asimismo, esto posibilita propuestas sustentadas no ya en igualar a los sujetos para la competencia, sino en revisar la convergencia de mecanismos selectivos de modo de evitar la acumulación de desventajas.

Entre las medidas asumidas por el nuevo gobierno del Ministerio de Educación se encuentran aquellas vinculadas a restaurar la unidad nacional. Se evidenciaron en las normativas que posicionaron al Estado nacional como responsable del sistema en su conjunto (Feldfeber y Gluz, 2014).

Siguiendo la redefinición sucesiva del antiguo Plan Social Educativo, en el año 2004 se crea el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), dando un viraje a los sentidos de los programas educativos hacia los sectores más vulnerables, cuya primera expresión fue restaurar en la propia nominación el principio de igualdad. Sus preocupaciones centrales fueron la desigualdad social y la necesidad de fortalecer el ámbito escolar, mejorando las condiciones de enseñanza –en oposición a las propuestas netamente asistenciales– para acrecentar las oportunidades sociales de los sectores más afectados por la crisis del país. Asimismo, se construye como programa transversal a los ya existentes, bajo el argumento de establecer simplemente mecanismos de priorización y apoyo pedagógico y material a las escuelas en las que se concentraban los estudiantes en peores condiciones de vida, evitando instalar la idea de una pedagogía específica para los pobres y con ello, la fragmentación entre instituciones que atienden a distintos grupos poblacionales. Estas transformaciones, aun con sus limitaciones, reubicaron el carácter procedimental que tiene la focalización como estrategia de distribución de recursos a diferencia del carácter filosófico-moral que le otorgara el neoliberalismo respecto de la ayuda y el socorro a los pobres fundada en la demostración y no en el derecho (Danani, 2008).

Las medidas más ambiciosas emergen promediando el año 2009. Por un lado, con el Plan Nacional de Escolarización Obligatoria (PNEO), y por otro con la articulación de las intervenciones educativas con las de protección social desde una perspectiva más centrada en la integralidad de los derechos, mediante la promoción de un trabajo intersectorial y de responsabilización estatal.

Para el nivel secundario, el PNEO supuso una significativa transformación de la institucionalidad tendiente a revertir los mecanismos de selectividad social. Propuso la reunificación nacional de su estructura que había sido desarticulada durante los años 90, la revisión y adecuación de los planes de estudio y la modificación de la organización del trabajo escolar para mejorar las condiciones de acompañamiento de las trayectorias. Estos cambios se pusieron en práctica centralmente a través de los denominados Planes de Mejora Institucional (PMI), concebidos como un instrumento de planificación para orientar y direccionar el conjunto de acciones y decisiones relativas a la organización institucional y pedagógica de la nueva escuela secundaria. Las jurisdicciones debían definir prioridades para que las escuelas construyeran sus planes en función de las particularidades institucionales. El ministerio nacional acompañaría con asistentes técnicos territoriales y con la transferencia de recursos a los directores de todas las escuelas del país para contratos por horas cátedra a docentes, con el objetivo de generar propuestas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. EL PMI se constituyó como una estrategia universal, para todas las escuelas secundarias. En este marco empezó a cuestionar el modo en que la escuela normaliza las trayectorias, en términos de cómo favorece a ciertos sectores sociales y expulsa a otros cuyas condiciones de vida no se adecúan a ese patrón. Siguiendo la propia letra de lo aprobado por el Consejo Federal de Educación, estas acciones se propusieron:

“4.1. Promover el desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas, con el objeto de atender las trayectorias escolares de los alumnos, atravesadas por sus particularidades personales y contextuales, preservando un conjunto de aprendizajes comunes y equivalentes para todos.

4.2. Promover para el acompañamiento en el ingreso y primera etapa del ciclo básico, espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria.

4.3. Promover el acompañamiento a la progresión de las trayectorias escolares, mediante propuestas de aceleración para alumnos con sobreedad, alternativas para repitentes, acompañamiento en exámenes con turnos especiales y modalidades diversas de evaluación.

4.4. Revisar y reformular los regímenes de evaluación, calificación y promoción del nivel secundario para introducir modificaciones.” (PNEO, 2009)

Esta política fue acompañada por otras intervenciones que avanzaron en el reconocimiento cultural de poblaciones históricamente silenciadas, como minorías étnicas, diversidad de géneros, y población en condición de calle o de encierro, para quienes se reconocieron condiciones específicas de escolarización.

También en 2009 se decreta la Asignación Universal Por Hijo (AUH), como política que otorga una *prestación monetaria no contributiva* similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales. Cubre a las niñas, niños y adolescentes desde el nacimiento hasta los 18 años cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil (SMVyM). Es financiada con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). En educación, la AUH subsumió los programas de becas estudiantiles para la educación básica.

Se trató de una política que amplió los mecanismos de protección vigentes en el marco del sistema de seguridad social y ya no por la vía de programas especiales dependientes de los Ministerios de Desarrollo Social o Trabajo. Se equipara vía un régimen no contributivo a los desempleados y empleados informales por debajo del Salario Mínimo Vital y Móvil con las asignaciones familiares de los empleados formales. Aunque en términos del diseño se trata de una política focalizada, se diferencia de la lógica asistencial que las caracterizó en los 90, al no ser un programa acotado y a término, con cupo y período de acceso, sino de un derecho que asiste a todo ciudadano que cumpla con las condiciones establecidas para acceder a la percepción. Reconoce así las condiciones propias de la crisis de la sociedad salarial y los límites de esa categoría para garantizar procesos de integración social.

La percepción de la AUH está condicionada a la asistencia escolar, al cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria y a los controles anuales de salud. Si bien esto no es nuevo en los programas de transferencias de ingresos condicionadas, sí lo es su operatoria. Mediante la creación de una mesa interministerial que involucra a los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y a la ANSES, se organiza una estrategia de intervención de mayor integralidad en la que los distintos ministerios coordinan una serie de acciones para atender derechos vinculados: seguridad social, salud, escolarización. La definición de ese espacio intersectorial propone superar la concepción de que el cumplimiento de las condicionalidades es un problema de los sujetos, para constituirlo en materia de política pública. En el caso que nos convoca, es la cartera educativa quien debe garantizar –generando las condiciones para que ello sea posible– el acceso, permanencia y aprendizaje, a través de la creación de nueva oferta, relocalización de vacantes, y acompañamiento a las trayectorias educativas, entre otras cuestiones.

De este modo, estas políticas avanzaban sobre los procesos de exclusión incluyente tanto en términos de la masificación sin derechos como de la masificación condicionada (Gentili, 2009).

Estas dos líneas de políticas, que implicaban potencialmente un mayor desafío en términos de construcción de un nuevo modelo respecto del derecho a la educación, sostuvieron continuidades respecto de las políticas previas que restringieron su capacidad de transformación. Y aquí reside el eslabón más débil de los cambios recientes para lograr cambios efectivos en las intervenciones sobre las desigualdades.

Por un lado, las pretensiones fueron más lejas que sus concreciones y en la práctica no se modificaron algunos atributos centrales del modelo escolar socialmente selectivo asentado en la gramática de la escuela como la organización del tiempo escolar, de los espacios, de las asignaciones docentes por asignatura, de la aprobación en bloque de las materias (o repitencia) y de los agrupamientos estudiantiles. Los proyectos de escuela y los recursos extra asignados para horas docentes de acompañamiento a las trayectorias (no frente a clase) resultaron insuficientes frente a una necesaria reorganización institucional global del trabajo pedagógico (Gluz y otros, 2016).

Respecto de la AUH y su capacidad de fortalecer a las familias, la pervivencia de mecanismos de control a los grupos más vulnerables se articuló con mecanismos de discriminación preexistentes o renovados, miradas estigmatizantes y modos de apropiación de la política que modificaron sus propuestas. Distintas escenas escolares, evidenciaron cómo distintos actores escolares se apropiaron de la política no siempre en línea con la garantía de derechos, sino más bien en línea con el control social. Crítica a los consumos, presión para el pago de cooperadora, representaciones despectivas de una población que se consideró espuria al asumirse que solo iban a la escuela “para cobrar” (Gluz y Moyano, 2013).

6. ¿De la secundaria a la universidad? Algunos interrogantes y nuevos desafíos

La masificación del nivel superior en sistemas educativos graduados depende entre otras cuestiones, de la masificación del nivel precedente, situación que en los países de la región constituye una tendencia progresiva desde la extensión de la obligatoriedad escolar desde los años 90 en adelante. Sin embargo, es una tendencia paradójica a una inclusión desigual en instituciones que no sostienen el acceso a lo común, y en instituciones mutuamente excluyentes. Estas desigualdades del nivel precedente son un condicionante para el nivel superior.

Aunque el ingreso de franjas antes excluidas conlleva una democratización del acceso a grupos sociales cuyas posiciones desaventajadas los dejaban por fuera de las condiciones mínimas necesarias para la inscripción al nivel, ello resulta insuficiente. La primera evidencia es el agotamiento de esta tendencia, ya que a pesar de las políticas reseñadas, en los últimos años se observa un estancamiento en la cobertura del nivel para el grupo de edad teórica, que ronda el 80% en el quintil más bajo de ingresos y el 95% en el más alto entre los años 2010 y 2014 (CEDLAS-UNLP-BM).

Sin embargo, la democratización plena requiere el cierre de las brechas de desigualdad (Ezcurra, 2016) y, como mostramos, las desigualdades persistentes en las trayectorias según grupos socioeconómicos, así como las nuevas desigualdades vinculadas con los procesos de fragmentación escolar, posicionan muy desigualmente a los distintos grupos sociales frente a la universidad. Pero el impacto de los procesos de fragmentación del sistema escolar en general y de la escuela secundaria en particular sobre las condiciones de acceso al nivel superior ha sido poco estudiado. Investigaciones previas han mostrado desiguales probabilidades de transitar con éxito el primer tramo universitario en función de las escuelas secundarias de procedencia (Gluz, 2011). Esto no diluye las responsabilidades por la integración social y académica de las universidades, pero debe ser considerado como uno de los factores influyentes.

En relación a quienes logran culminar el nivel secundario e ingresar al siguiente, según García de Fanelli (2005), si bien existe una pequeña brecha en el ingreso a la universidad entre grupos sociales, esta distancia se acentúa cuando se considera el egreso o la graduación. De modo que lo que sucede en el transcurso de la carrera universitaria es fundamental y no puede aislarse de la diferenciación de acceso al saber, de las adquisiciones intelectuales de los estudiantes, y de las condiciones de estudio y de aprendizaje en el nivel precedente.

Por ello Ezcurra (2011, 2016) denuncia los procesos de inclusión excluyentes que caracterizan a la educación superior, que admiten el acceso de nuevos públicos escolares a quienes dinámicas centrifugas expulsan prontamente, aun –y en especial– de las instituciones de menor jerarquía en las que se les ha dado cabida. Las instituciones de elite por su parte se refuerzan vía selectividad académica y mayor graduación de los ya seleccionados.

Asimismo, los procesos de diferenciación –al punto de la fragmentación– del sistema escolar de nivel secundario en la medida en que se avanza en su universalización, constituyen un antecedente significativo a ser considerado en los estudios sobre los procesos de diferenciación y estratificación de la oferta educativa de nivel universitario. Distintos trabajos ya han denunciado las desigualdades institucionales, la conformación de jerarquías, la selectividad social existente pero oculta detrás de la selectividad académica de las instituciones de elite entre otras dimensiones (Ezcurra, 2016). Sin embargo, es posible que las características de la universidad hagan más difícil sistematizar estas evidencias, ya que no se trata de un nivel para el que se establezcan contenidos comunes y que la autonomía universitaria y la libertad de cátedra obstaculicen algunas comparaciones.

BIBLIOGRAFIA

Baudelot, Christian y Leqlerq, Francois (dir) (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Boltanski, Luc y Chiapello, Eve. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, Pierre (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

---. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: SXXI.

Castel, Robert (1998). "La lógica de la exclusión social", en Bustelo, E. y Minujin, A. (comps.), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Buenos Aires: Santillana/UNICEF

---. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topia.

---. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

CEPAL (2017). *Panorama social de América Latina 2016*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Danani, Claudia. (2008). "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad", *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1):39-48, janeiro/abril 2008.

De Alessandre, Vanesa; Sánchez, Yamila y Hernández, Ximena (2016). *El trabajo de mercado como obstáculo a la escolarización de los adolescentes*, Cuaderno de Trabajo N° 24, IIPE UNESCO, Buenos Aires.

Del Cueto, Carla Muriel. (2004). "Estrategias educativas de las clases medias en urbanizaciones cerradas del Gran Buenos Aires". *Espiral*, vol. XI, núm. 31, septiembre-diciembre, 2004, pp. 249-276 Universidad de Guadalajara Guadalajara, México.

Dubet, Francois (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: SXXI Eds.

Ezcurra, An (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos", en Gluz, N. (comp.), *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.

---. (2016). *Educación superior: masificación, inclusión y nuevas formas de desigualdad. Algunas tendencias internacionales*. Conferencia. Montevideo: Universidad de la República.

Fanelli, Ana María (2005). "Acceso, abandono y graduación en la diversidad argentina". *Debate 5*. Buenos Aires: SITEAL

Fassin, Didier. (2007). *La patetización del mundo. Ensayo de Antropología Política del sufrimiento*. Traducción Mara Viveros. Mimeo

-
- Feijó, María del Carmen (2002). *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPEE - UNESCO.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2014). "Políticas para la Educación básica en Argentina. Los desafíos de la "inclusión"". *Revista Retratos da Escola*, año 8, nro 14, pp65-79, Brasilia: CNTE, jan-jun 2014.
- Feldfeber, Myriam (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28. n. 99, p. 444-465, maio/ago.
- Garnier, Leonardo (2002). "Argentina: ¿la gran paradoja?" en *L'Ordinaire Latinoamericain: Argentine: année zéro?* No. 188, Avril-Juin 2002, IPEALT, Université de Toulouse – Le Mirail
- Gentili, Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)", en *Revista Iberoamericana de Educación-OEI*, N°49. En: <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
- Gluz, Nora; Casseti, Julia; García, Marina. y Leone, Fabiana (2014). "La asignación universal por hijo y su impacto en las trayectorias educativas de los alumnos", Informe final de investigación, UNGS, mimeo.
- Gluz, Nora y Feldfeber, Myriam (2017). "Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década". En GLUZ, N. y STEINBERG, C. (orgs); *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. Buenos Aires: UNIPE, en prensa.
- Gluz, Nora y Rodríguez Moyano, Inés (2013). "Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, N° 21 En: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- Gluz, Nora; Rodríguez Moyano, Inés y Yapura, Soledad. (2016). "Políticas de "inclusión", condiciones de trabajo docente y construcción de sentidos: la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires; En: XI Seminario Internacional de la Red.Estrado, Movimientos Pedagógicos y Trabajo docente en tiempos de estandarización, 16 al 18 de noviembre, 2016, UPN México
- Gluz, Nora (2011). *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines: UNGS.
- . (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En: GLUZ, N. y ARZATE SALGADO, J. (coordinadores). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Co-edición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano)/UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales).
- . (2015). "Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales". En: Arzate Salgado, Jorge [Coord.] (2015). *La pobreza como construcción científica, ideológica y política. Cuatro ensayos desde América Latina*. Ediciones Eón/Red Mexicana para el Estudio de Políticas Sociales/Universidade Federal do Espírito Santo: Toluca, México.
- Gómez, Rodolfo (2016). "La estatalidad latinoamericana en el dilema entre reforma y conservación". En *Cuaderno Del Pensamiento Crítico Latinoamericano* N° 40, CLACSO, disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_por_programa_detalle.php?id_libro=1215&campo=programa&texto=19
- Gutierrez, Alicia (2006). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Kessler, Gabriel. (2000). "Redefinición del mundo social en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia de empobrecimiento". En SVAMPA, M. (ed.). *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos-UNGS
- . (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.

---. (2010). "Exclusión social y desigualdad: ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?", en *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, N° 24, Mar del Plata: Ediciones Suárez. Disponible en: http://www.laboratorio.sociales.uba.ar/textos/Lavbo24_1.pdf (consulta: 01/16).

Litchiver, Cecilia; Magistris, Gabriela y Gentile, Florencia (2013). "Hacia un mapeo de necesidades y beneficiarios en los programas de inclusión social para niños/as y adolescentes"; En: Llobet, Valeria. (Ed). *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos.

Moreira, Carlos; Raus, Diego y Gómez Leyton, Juan Carlos (coords.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Uruguay: FLACSO-Uruguay/UNLU/UnivArci/ Ediciones Trilce

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Svampa, Maristella (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

Tenti Fanfani, Emilio (1991). "Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo". En Isuani, E., Lo Vuolo, R. y Tenti Fanfani, E., *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: CIEPP/Miño y Dávila.

---. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, Flavia (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa*, año 17, núm. 29, junio.

Tiramonti, Guillermina (2011). "Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación". *Cuadernos de Pesquisa*, 41 (144).

----. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

Tiramonti, Guillermina y Suasnabar, Claudio (2000). "La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación". En: *Revista Aportes*, 15. Asociación de Administradores Gubernamentales

Tuñón, Ianina. (2014). *Derecho al juego. Entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público*. Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.

Tyack, David y Cuban, Larry (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.

Van Zanten, Agnes (2008). "¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social", en TENTI FANFANI, E. (edit.). *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ziegler, Sandra (2004). "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual". En: TIRAMONTI (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Ley Federal de Educación N° 24195, 1993.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Bases de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, disponible en <http://www.siteal.iipe.Unesco.org/>

EL DESAFÍO DE EDUCAR EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD

Pablo D. García
Universidad Nacional de Tres de Febrero

Introducción

Desde que la declaración de los Derechos Humanos es proclamada por la Asamblea de las Naciones Unidas, la afirmación del derecho a la educación se replica en una amplia cantidad de normas y leyes en todo el mundo. Así, se instala como tema en la agenda de la mayor parte de los países y en América Latina en particular, y se transforma también en una de las metas por excelencia a lograr en el inicio del tercer milenio. En particular desde la década de los ochenta los países latinoamericanos acuerdan metas y orientaciones para la acción regional, en eventos tales como el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000); la Convención de los Derechos del Niño (adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989); la Cumbre Mundial por la Infancia (celebrada en Nueva York en septiembre de 1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (desarrollada en Salamanca, España, en junio de 1994); la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (convocada por la Unesco en Hamburgo, Alemania, en junio de 1997); las Cumbres de las Américas (desarrolladas en Miami, en 1994; Santiago de Chile en 1998; Quebec en 2001; Mar del Plata en 2005; Puerto España en 2009; Cartagena de Indias en 2012; Ciudad de Panamá en 2015); las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno (desarrolladas desde 1991) y las reuniones de Ministros de Educación y de que atienden los asuntos sociales y de infancia, entre otros. Todos estos encuentros resultan claves en la construcción de la agenda de la política educativa de final de siglo; sin embargo, un punto de inflexión en este recorrido lo marca, a nivel mundial, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien (Tailandia) en 1990.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos reunió en Jomtien a 1500 participantes, delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales, especialistas de 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales. Representó un hito fundamental en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. El consenso en ella alcanzado dio un renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo. El punto de partida de este encuentro fue recordar que, cuarenta años atrás, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) afirmaba en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que “toda persona tiene derecho a la educación”. La Conferencia Mundial destacó que, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para garantizar el derecho a la educación, queda trabajo pendiente. Millones de niños y niñas no tienen acceso a la enseñanza primaria; millones de adultos –sobre todo mujeres– son analfabetos; millones de personas no consiguen completar el ciclo de educación básica, y hay millones que, aun completándola, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales. Frente a esta realidad, los participantes de la Conferencia acuerdan que cada persona –niño, niña, joven o adulto– debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). Se instala así la necesidad de pensar estrategias para la inclusión de “todos” en el sistema educativo.

Diez años después de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte evalúan los progresos realizados en la región respecto del logro de los objetivos y metas entonces formuladas. Reunidos en Santo Domingo en febrero de 2000, los países renuevan con el Marco de Acción Regional sus compromisos de “Educación Para Todos” para los próximos quince años. A pesar de los avances alcanzados, el Marco Regional da cuenta de una serie de problemas aún no resueltos,

entre los que se señalan la insuficiente atención al desarrollo integral de la primera infancia, la persistencia de altas tasas de repetición y deserción en la educación primaria, la baja prioridad dada a la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en las políticas y estrategias nacionales, los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos, entre otros. A partir de este diagnóstico, el Marco de Acción Regional ratifica y da continuidad a los esfuerzos realizados por los países en la década transcurrida, para que su población alcance niveles educativos cada vez mayores. Plantea entonces como desafío incorporar la educación de jóvenes a los sistemas educativos nacionales y darles prioridad en las reformas educativas que se realizan, como parte de la responsabilidad central de los gobiernos en la educación básica de su población, y mejorar y diversificar los programas educativos de manera tal que prioricen a los grupos excluidos y vulnerables, entre muchos otros. Sin embargo, pasados 15 años de la redacción del Marco de Acción Regional de Santo Domingo, las metas siguen sin cumplirse.

El Foro Mundial de la Educación de 2015, realizado en Incheon, Corea, reafirma la visión del movimiento mundial Educación para Todos que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, como el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas. Se plantea la urgencia de construir una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, con el objetivo de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Y nuevamente la inclusión y la equidad en la educación se destacan como piedras angulares de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente se repite el compromiso de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, y a las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (ahora, como objetivo para 2030).

Un rastreo por la legislación internacional nos permite confirmar que el derecho a la educación ha sido proclamado una y otra vez. Todos los países latinoamericanos se han comprometido, en reiteradas oportunidades, a trabajar por efectivizar el derecho a la educación de los habitantes de la región. Sin embargo, su universalización aún no se ha concretado y queda mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta a la educación media o secundaria. A pesar de los enormes avances logrados en la masificación de los sistemas educativos en Latinoamérica, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad educativa y los núcleos de exclusión.

La situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación es la exclusión educativa, ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo, o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación del sistema en circuitos de diferente calidad, los aprendizajes poco significativos, o las repitencias múltiples que llevan al abandono y la deserción temprana, entre otras.

El problema de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que no asisten a la escuela es multicausal; y no depende exclusivamente de la escuela, ni se resuelve con tan solo disponer de la vacante escolar. Las condiciones de vida de la familia, la pobreza extrema, la necesidad de un ingreso temprano al mercado de trabajo, son factores que -entre otros- afectan el paso de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes por el sistema educativo. Sin embargo, no se puede minimizar el impacto de “lo escolar” en la exclusión: según muestran múltiples investigaciones recientes, a muchos de quienes hoy no asisten a la escuela les han pasado muchas cosas “en la escuela” antes de dejar de asistir. Pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar la diversidad de situaciones de partida de los estudiantes. Por ello, específicamente el objeto de esta propuesta de investigación es dar cuenta de las estrategias innovadoras para la inclusión que se desarrollan en las escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social.

Los actuales sistemas escolares formales de nuestra región tienen su origen en los comienzos del siglo XIX y se expandieron desde entonces, por lo que reposan en concepciones un tanto obsoletas de la sociedad y de los sujetos que difícilmente pueden ser sostenidas en el mundo contemporáneo (Unesco, 2012). En las escuelas existen mecanismos explícitos e implícitos de selección de alumnos, que pueden ser interpretados como un modo de impedir que ingresen a las aulas nuevas realidades, permitiendo solo el ingreso

de niños que responden al perfil con el que las instituciones están acostumbradas a trabajar. También hay prácticas que postergan el cambio, que esquivan o niegan los indicios de la nueva realidad en un esfuerzo reticente por aferrarse a una imagen del contexto social, de las familias y de los alumnos frente a la cual supieron sentirse más eficaces. En muchas instituciones prima una inercia que les imprime una dinámica poco proclive al cambio (López, N., 2009). Muchas instituciones no problematizan el abandono escolar o lo plantean como un problema propio de los estudiantes (PNUD, 2009). Pero también hay otras que innovan, generan prácticas creativas, diseñan estrategias disruptivas acordes a los nuevos tiempos y buscan nuevas formas de actuar para superar la exclusión. El desafío para esta investigación fue llegar a estas instituciones y conocer sus prácticas.

1. Marco metodológico de la investigación

Esta investigación busca realizar un análisis crítico del modo de intervención de las escuelas de nivel medio que atienden a sectores de alta vulnerabilidad social sobre la problemática de la inclusión/exclusión educativa. Se pretende identificar, describir y analizar cuáles son las estrategias que se están implementando para lograr la plena inclusión de la totalidad de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.

La propuesta de este trabajo se enmarca dentro de los estudios cualitativos. Todas las instituciones que forman parte de la muestra no probabilística de esta investigación comparten ciertas características: son instituciones de gestión pública de nivel medio o secundario, trabajan en contextos de alta vulnerabilidad social y desarrollan estrategias activas de inclusión educativa. Esto supuso diferentes momentos para la selección de las instituciones. Un primer momento del trabajo fue identificar los focos de pobreza en cada uno de los países de Latinoamérica, las zonas con mayores índices de exclusión social. Para ello se utilizaron estadísticas elaboradas por los propios países o por organismos internacionales que dan cuenta de las zonas de necesidades básicas insatisfechas. Un segundo momento en la selección de casos fue, una vez identificada la zona acceder a información sobre la realidad educativa del lugar y la existencia de instituciones educativas. Para esto, se utilizó bibliografía académica, resultados de investigaciones previas y notas periodísticas relativas a los resultados y problemáticas educativas de las diferentes localidades visitadas. Un tercer momento de selección estuvo asociado a la posibilidad de acceso al campo, es decir, a la posibilidad de visitar las escuelas y la disponibilidad de los diferentes actores educativos de recibirme. Como resultado de este proceso, finalmente, quedaron seleccionadas dentro del estudio 38 escuelas secundarias de 7 países de la región: 6 instituciones de Chile, 5 de Bolivia, 5 de Perú, 6 de Ecuador, 5 de Paraguay, 7 de la Argentina y 4 de Uruguay. Dado que el foco del trabajo de esta investigación estuvo puesto en las estrategias desarrolladas para el logro de la inclusión educativa, específicamente en cada experiencia se consideraron las acciones desarrolladas para la inclusión, los dispositivos institucionales que supone su realización, el rol que desempeñan los docentes y directivos en su desarrollo, el modo en que las acciones intervienen en la trayectoria educativa de los alumnos, la dimensión pedagógica de dichas intervenciones y finalmente cuáles son los factores que hacen posible el éxito de las estrategias analizadas.

No se trató de un estudio en profundidad de cada una de las instituciones en sus múltiples dimensiones, sino que el foco de indagación estuvo puesto en los aspectos mencionados. El abordaje de cada caso considerado dentro de la muestra supuso una estadía breve (de 1 a 3 días en cada institución) para lograr la combinación de diversas técnicas de recolección de evidencia empírica. Las técnicas implementadas fueron: entrevistas semiestructuradas (centradas en las estrategias de inclusión que la institución desarrolla), narraciones en profundidad de experiencias/proyectos por parte de sus gestores y/o destinatarios, observación de actividades de la vida institucional vinculadas a las acciones o estrategias de inclusión educativa que la institución desarrolla, y lectura de documentación de la propia institución específicamente vinculada a las acciones y proyectos de inclusión educativa realizados.

Un componente fundamental para el trabajo de campo fue la confección de registros de diverso tipo: registros manuscritos de la visita a cada escuela, grabaciones de las entrevistas realizadas y registro fotográfico de las instituciones visitadas. Como plantea Bourdieu (1999), se intentó establecer una relación de escucha activa y metódica, alejada del mero *laissez-faire* de la entrevista no directiva, pero también del dirigismo del cuestionario.

2. Algunos aspectos del marco teórico que guía esta investigación

La palabra ‘inclusión’ se encuentra de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas de la época. Es una palabra que se traslada, se toma y no se discute por tener una alta carga positiva. Inclusión (con valor positivo) y exclusión (con valor negativo) son palabras “comodín” que sirven a todo propósito. La carga valorativa con la que se los asocia resulta, de este modo, indiscutida. Sin embargo, son términos polisémicos cuyo sentido conviene puntualizar cuando, más allá del discurso, se los emplea en el ámbito de la política educativa.

La noción de inclusión educativa sigue también un proceso de redefiniciones progresivas, con un significado más preciso en un comienzo, para luego ampliar su alcance. Es usada primero en referencia a la efectivización del derecho de las personas con necesidades especiales a recibir educación, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento. Desarrolla luego su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, localización geográfica, situación de pobreza, género, pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), enfermedad, laboral, entre otras. A la vez, en la mayor parte de los países de la región, las leyes educativas son alentadoras en sus previsiones sobre derechos educativos y de una educación denominada “inclusiva”. Sin embargo, en Latinoamérica se experimentan grandes dificultades en traducir esta legislación en políticas activas para el logro de la inclusión plena y más aún, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de esos derechos educativos consagrados en las leyes (Calvo, Ortiz, y Sepúlveda, 2009). La masificación de la educación secundaria lograda se da en un contexto de profundización de la desigualdad social, por lo cual la inserción escolar debe luchar contra procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos básicos. En este sentido, Latinoamérica afronta simultáneamente viejas y nuevas luchas: mientras aún tiene asignaturas pendientes respecto de la universalización de la escolarización debe, al mismo tiempo, realizar el esfuerzo educativo en un contexto de profundización de la desigualdad y en el marco de la sociedad del conocimiento que cada vez exige más y más certificaciones educativas.

En el campo conceptual, una de las categorías que comienza a discutirse con la proliferación de las categorías de inclusión/exclusión es la de fracaso escolar. La noción de fracaso escolar está instalada en los discursos educativos a lo largo de la región como algo pendiente de resolución. Incluso contradiciendo declaraciones, el fracaso escolar sigue siendo una categoría que persiste en países donde la escolarización es obligatoria. Aunque “fracaso escolar” es un concepto ambiguo (¿Quién es el que fracasa?) y plantea diversos interrogantes y debates, es posible afirmar que se trata de un fenómeno ligado y producido por la escuela en tanto que solo pueden fracasar aquellos niños que asisten a ella. Quienes ni siquiera cuentan con esa oportunidad, quienes quedan completamente marginados del sistema educativo, están librados de transitar la experiencia de fracasar. Sin embargo, la privación de educación es una nota más de un escenario de distribución desigual e injusta de acceso a derechos básicos y oportunidades de vida que todavía le son negados a quienes son más vulnerables. En países como los de nuestra región, que garantizan en general el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños, niñas y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para contribuir al logro de aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión.

Desde una perspectiva crítica, no se puede soslayar relacionar el fracaso con la escuela: es algo que ocurre “en” las escuelas, es “de” las escuelas y es construido y sancionado, en última instancia, “por” las escuelas. Muchos de los análisis que se hacen de este fenómeno, que de por sí es problemático y contradictorio, están repletos de omisiones. De hecho, el sentido en que se entiende la idea fracaso generalmente no suele ir más allá del simplismo de atribuirlo a los estudiantes que fracasan, que no quieren aprender, que no sirven para el estudio y por quienes, por lo tanto, no valdría la pena gastar recursos. Muchas estadísticas presentadas por organismos oficiales llegan a documentar que el fracaso tiene color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familias; en cualquier caso, la lógica de los grandes números tiende a dejar en la sombra por qué y cómo ocurre el llamado “fracaso escolar”.

Un punto interesante al respecto es que los criterios con los que se confeccionan los índices de éxito o de fracaso se dan por supuestos, y pocas veces se reflexiona sobre ellos. Hay indicadores sobre idoneidad, tasas de graduación, porcentaje de abandono prematuro del sistema educativo y otros similares. Abundan las interpretaciones sobre avances, estancamientos o retrocesos del sistema, pero poco o nada se dice acerca de por qué y cómo se ha llegado a estas situaciones. En realidad, los datos se refieren casi de manera exclusiva a aprendizajes cognitivos y, dentro de ellos, a aquellos que son más sencillos de medir y cuantificar. En cambio, las dimensiones personales, subjetivas y biográficas, esenciales en la composición del denominado “fracaso” y en cualquier intento de comprenderlo y trabajar para erradicarlo, suelen quedar sin esclarecerse (Muñoz, González y Domínguez, 2009). Los resultados totalizadores y finales que suelen poner de manifiesto el fracaso y se toman como sus indicadores, hacen invisible lo que fue sucediendo en las etapas intermedias, la calidad de la vida escolar de los estudiantes: desinterés, falta de sentido, incomprensión, sufrimiento, inseguridad. Igualmente ocultan las formas en que los profesores ejercen la docencia, qué es lo que enseñan, cómo valoran, qué evalúan y cómo, o qué es lo que ha ido pasando en el interior de las escuelas, cuál es su atmósfera institucional, profesional, intelectual y humana, o cuáles las relaciones que sostienen con las familias y las comunidades de referencia (Muñoz, González y Domínguez, 2009).

La noción de exclusión educativa habilita otro tipo de debates e hipótesis sobre lo que sucede al interior de las aulas. Un trabajo de investigación realizado por Flavia Terigi (2010) que analiza los sistemas educativos de la región, da cuenta de la manifestación de cinco formas de exclusión educativa. La primera forma es “no estar en la escuela”, la manifestación clásica de la exclusión, es decir, quienes aún no son incluidos en la escolarización. La segunda forma de exclusión está vinculada al “abandono”, y da cuenta de las dificultades para lograr una permanencia de todos en el sistema educativo que incluya el avance en la escolaridad (evitando el rezago y la repitencia). Una tercera forma de exclusión remite a una “escolaridad de baja intensidad”; es más sutil e implica una experiencia escolar de mala calidad, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje, no siempre atribuible a los estudiantes, sino que implica una propuesta pobre desde la institución educativa. Una cuarta forma de exclusión, los “aprendizajes elitistas o sectarios”, supone una situación sobre la que Connell (1997) llama la atención por tratarse de propuestas curriculares que autorizan visiones de la realidad propias de sectores específicos de la sociedad, desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos y en definitiva, divulgan posicionamientos elitistas sobre los temas sociales. Finalmente, una quinta forma de exclusión, también sutil, se vincula con los “aprendizajes de baja relevancia” e implica que los alumnos y alumnas de sectores más pobres logran aprender los contenidos curriculares que se les presentan y consiguen avanzar con regularidad en su escolaridad, pero acceden a versiones devaluadas de los contenidos escolares.

En los últimos años, las categorías de inclusión y exclusión han ganado terreno para explicar estos fenómenos que suceden al interior de las instituciones escolares. Cada vez más se pone el foco en las prácticas y acciones desarrolladas al interior de las propias instituciones para comprender los resultados que los estudiantes tienen. Las posibilidades de los jóvenes y adolescentes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan) y cada vez más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización (Terigi, 2009). Por lo cual, problemáticas tales como repitencia, sobreedad, ausentismo, abandono, están asociadas más que al fracaso escolar individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo. En este sentido, cada vez resulta más fuerte el cuestionamiento al funcionamiento homogeneizador del sistema. Desde el origen de los propios sistemas educativos prevaleció un modelo único, que cada vez más es puesto en duda cuando se piensa una escuela inclusiva (Serra y Canciano, 2007). Así, el concepto de inclusión educativa fue ganando espacio en las teorizaciones y en la formulación de políticas educativas. Se considera que la inclusión educativa, condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, supone hoy que se haga efectiva la asistencia a la escuela de todos los que se encuentran en edad escolar, que los centros escolares garanticen la calidad del servicio brindado, que la formación sea compartida con otros sin que por ello anule las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de algunos sectores sociales (Terigi, 2009). Se habla asimismo de escuela inclusiva como aquella que es capaz de recibir a todos y que respeta a cada uno en su singularidad y se compromete a garantizar el aprendizaje de todos. Para ello deberá buscar los recursos necesarios, no discriminando al diferente y haciendo de la diferencia un desafío (Terigi, 2009). Por ello, uno de los desafíos principales para los sistemas educativos latinoamericanos es

fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, que permita a quienes transitan por ella desafiar los destinos que se presentan como inevitables (Kaplan, 2006). Del mismo modo que en muchas ocasiones la escuela es eficaz para nombrar fracasos, también puede (y debe) ser lo opuesto. La escuela puede ser un espacio social para dar nombre a los niños, niñas y jóvenes desprotegidos y devolverles las voces acalladas por su condición socioeconómica de origen, su identidad cultural, su origen étnico o sus cualidades diferenciales para el aprendizaje (Kaplan 2006). Para que esto sea posible, resulta fundamental desterrar prácticas excluyentes de la vida cotidiana escolar y para ello, es indispensable una reflexión a conciencia sobre las múltiples formas de exclusión educativa. En este sentido, cabe introducir otras dos categorías conceptuales, la de experiencia y la de trayectoria.

Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998), “las experiencias escolares se construyen en la vertiente subjetiva del sistema escolar (...) Los actores se socializan a través de diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación” (p.14). Sin embargo, no debemos entender por “autores de su educación” que los estudiantes sean los únicos responsables de sus tránsitos, depositando toda la responsabilidad en ellos mismos, pero sí que hay una relación entre trayectoria y subjetividad. La dimensión de lo subjetivo implica también, como señalan Nicastro y Greco (2012), la cuestión de la identidad en tanto “un conjunto de pensamientos acerca de nosotros mismos que nos hace decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo a la vez” (p.60). El estudiante no está solo, está en una institución que lo debe sostener y darle condiciones habilitantes que garanticen su trayectoria. Por eso, se afirma que la trayectoria es “subjetiva e institucional porque se juega en ese espacio intermedio de luces y sombras, certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos, propuestas alternativas e imposiciones, identificaciones y desidentificaciones” (Nicastro y Greco, 2012, p.65). La comprensión de las trayectorias como itinerarios requiere poner en relación las condiciones materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales de las experiencias en las escuelas y las estrategias individuales puestas en juego (Kaplan, 2008). Poner el foco en las trayectorias escolares reales de los estudiantes supone la capacidad de ponerse en su lugar, de captar su modo de vivir el paso por el sistema educativo, es decir, su experiencia.

El desarrollo de estrategias de inclusión educativa apunta a garantizar a todos los estudiantes un tipo especial de experiencia escolar: una experiencia que los incluya. La categoría de experiencia está vinculada a la dimensión subjetiva de la trayectoria escolar. Para pensar en la construcción de una experiencia escolar inclusiva es fundamental reconocer que los procesos de exclusión social, externos a la escuela, tienen consecuencias en la subjetividad de los alumnos y en la producción de trayectorias educativas (Kaplan, 2008). Las investigaciones evidencian el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1992; 1997). Y cuanto más vulnerable es el alumno que se auto-juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo, llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido (Kaplan, 2008). Ahora bien, no todas las instituciones ni todos los docentes se posicionan del mismo modo frente a los condicionamientos adversos de los alumnos. Mientras que, para algunos docentes, la pobreza del alumno puede transformarse en un atributo estigmatizante, es decir, negativo, vergonzante, para otros docentes, la pobreza material de los alumnos representa un desafío o una oportunidad de que la escuela pueda torcer los destinos que se presentan en apariencia inevitables. Posibilitar una experiencia escolar inclusiva requiere comprender las identidades culturales de los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad (Kaplan, 2008). El desafío para una escuela que busca la inclusión radica en conocer las condiciones socioculturales de los estudiantes. Partiendo de la premisa de que la escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de cambiar una determinación que se naturaliza como inevitable, es necesario tener en cuenta que junto con las determinaciones que condicionan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites.

Los debates en torno a la exclusión social y educativa han estado presentes a lo largo de las últimas décadas, pero en los últimos años han adquirido mayor difusión por la toma de conciencia sobre la agudización de los procesos de desafiliación y exclusión que atraviesan las sociedades de la región. El pensamiento

neoliberal argumenta que la desigualdad social se debe pensar en términos individualizantes, es decir, a partir de “inteligencias”, “dones”, “talentos”, “genes” que poseen algunos sujetos y otros no (Kaplan, 2005). La línea divisoria entre perdedores y ganadores, para quienes sostienen estas ideas, pasa por capacidades propias, y en muchos casos se llega rápidamente a falacias como la asociación entre pobreza y “falta de inteligencia” convirtiendo mecánicamente carencia material en carencia cognitiva.

Para pensar la escuela como una posibilidad hacia la inclusión educativa y por lo tanto, hacia la democratización, es necesario partir de la convicción teórica de que no hay nada de “natural” en los fracasos sociales y educativos, sino que estos resultados son causados fundamentalmente por los condicionamientos materiales y simbólicos que están desigualmente distribuidos en nuestras sociedades y en nuestras escuelas (Kaplan, 2008). Pero junto con esta premisa resulta fundamental sostener la idea de que, incluso en escenarios de exclusión, selectividad, violencia y discriminación, la escuela mantiene su valor primordial. En ella se reafirma la promesa de inclusión: la escuela puede ser un espacio de integración social y de filiación (Kaplan, 2008).

3. Sobre el trabajo de campo realizado

Esta investigación busca realizar un análisis crítico del modo de intervención de las escuelas de nivel medio que atienden a sectores de alta vulnerabilidad social sobre la problemática de la inclusión/exclusión educativa. La puesta en marcha de esta propuesta supuso un largo viaje, recorriendo los caminos profundos de Latinoamérica, para llegar a las escuelas que día a día, imaginan y buscan crear un mundo más justo, donde el derecho a la educación deje de ser promesa y se transforme en una realidad. El viaje tuvo dos momentos: el primero fue desde octubre de 2015 a febrero de 2016 y alcanzó a cuatro países: Chile, Bolivia, Perú y Ecuador, durante casi cuatro meses, para visitar unas 25 instituciones educativas ubicadas en 22 ciudades. La segunda etapa del viaje, durante el 2017, fue fragmentada, dado que realicé pequeños viajes cortos desde Buenos Aires a diferentes puntos de la Argentina y luego en Paraguay y Uruguay. En esta segunda etapa se sumaron al trabajo de campo 13 escuelas más. En total fueron más de 150 días recorriendo escuelas secundarias en la Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Uruguay y Perú. Fueron varios viajes en uno. Por un lado, recorrer Latinoamérica, disfrutar de su gente, sus mercados y sus paisajes y por otro lado, estuvo la visita a las escuelas, las entrevistas con tantos directores y profesores que gentilmente me abrieron las puertas de sus escuelas, compartir con ellos tantos recreos y algunas charlas con los alumnos. Sin dudas esto último constituyó ‘otro viaje’, distinto, movilizador, lleno de nuevos interrogantes. Uno y otro viaje se retroalimentaron: recorrer la costa del Pacífico, la Patagonia y sus lagos, la selva del Amazonas, el desierto de Atacama, el Altiplano boliviano, los valles del centro de Perú, los volcanes de la sierra ecuatoriana y los llanos de Uruguay, sólo por mencionar algunos de los caminos transitados es, de por sí, una experiencia de aprendizaje y enriquecimiento personal. A la vez, y por sobre todo, visitar las escuelas que trabajan en estos contextos es una experiencia de aprendizaje única. Escuchar la diversidad de voces de tantos directores y maestros, conocer sus estrategias, compartir sus proyectos, sus miedos y sus desafíos -cada una de estas experiencias fue para mí la oportunidad de una infinidad de aprendizajes.

Todas las escuelas visitadas tienen en común el hecho de atender a una población urbana que vive en contextos de alta vulnerabilidad social. Por lo general se trata de escuelas ubicadas en los márgenes de grandes ciudades, en barriadas o asentamientos informales que han crecido en las últimas décadas y/o en algún caso puntual, son escuelas céntricas a las que asisten jóvenes y adolescentes “que no son del barrio”, es decir que tanto sus padres viajan como ellos cada día desde barrios periféricos de la ciudad hacia el centro, para trabajar y estudiar respectivamente. Sólo a modo de ejemplo, el Rector de una de las escuelas visitadas en las afueras de la ciudad de San Miguel de Tucumán, afirma en la entrevista:

Mirá, hay muchos padres sin trabajo. O sea, muchos tienen carro con el que, digamos, llevan basura, traen... Eh... Las madres trabajan en casa de familia. O sea, trabajamos con una población de clase baja sería, muy baja. Y ahora, desde hace un tiempo, unos meses se está viendo la falta de trabajo de los padres. Se va viendo, y que los planes no le alcanzan. Hemos visto ya chicos que vienen sin ropa de abrigo. Y algunos que están viniendo sin comer. Se está notando esto... (Entrevista Rector, San Miguel de Tucumán, Argentina)

En términos generales, a excepción de las escuelas visitadas en Chile y algunas de Ecuador, las condiciones edilicias de las escuelas de los barrios marginales acompañan el deterioro de la infraestructura de las barriadas que las albergan: escuelas “venidas abajo”, con puertas que se atan con alambres, vidrios rotos, pintura descascarada y mampostería arruinada. El espacio circundante en muchos casos incluye calles de tierra, falta de alumbrado público, basura acumulada en las esquinas, y constantes advertencias de tener cuidado al momento de informar a alguien que me dirigía a esa zona. En este sentido, un aporte importante para pensar la exclusión educativa se puede encontrar en algunas de las ideas que propone Moreno Yus (2001) a partir del desarrollo teórico de Loic Wacquant (2001) sobre el concepto de “escuela gueto” o “guetización escolar”. Moreno Yus (2011) considera que la “guetización” se da a partir de condiciones socioeconómicas adversas en el entorno escolar y por el abandono que sufren las instituciones públicas de estos espacios en particular, así como por las dificultades con las que se topan estas instituciones para garantizar el derecho a la educación de los menores. La “guetización escolar” puede pensarse como una nueva forma de exclusión, que no sólo afecta a los estudiantes, sino también a las instituciones y a los docentes que se desempeñan en ellas. Desde esta perspectiva, debería ser el contexto social y la propia institución educativa -y no sólo la población escolar- los que tendrían que ser considerados como entidades vulnerables.

Mi visita a las escuelas implicó particularmente tener entrevistas con sus directores (o rectores, según el país) o sus vices (vicedirectores o vicerrectores), es decir, con las personas a cargo de la gestión escolar. En estas entrevistas algunos de los primeros temas para abordar fueron las características de los estudiantes que asisten a la escuela y las de sus familias, y el valor que tiene para ellos la educación. Conversando con el director de una escuela ubicada en el barrio “La Chacarita”, uno de los asentamientos informales en el bañado de Asunción, Paraguay, me contaba lo importante que es la escuela para esos chicos: *“La posibilidad de ser alguien mínimamente está aquí”*. La escuela para muchos de esos chicos supone una línea de frontera entre la posibilidad de lograr una inserción plena en la vida social y la casi certeza de tener una vida plagada de privaciones.

Es de destacar que, en relación con los estudiantes, las descripciones elaboradas por los directores por lo general comenzaban señalando las carencias (lo que les falta, lo que no tienen, lo que no pueden hacer, etc.) pero luego con el transcurso de la conversación iban apareciendo aspectos positivos de los alumnos (su responsabilidad, su respeto por los maestros, su alegría al momento de realizar actividades que les interesan, su compromiso cuando se involucran en proyectos, entre tantos otros). Frente a múltiples caracterizaciones negativas con respecto a la juventud, resulta importante recuperar las palabras del rector de un colegio de Asunción, ubicado en una de las zonas más pobres de la ciudad, en un contexto verdaderamente repleto de vulnerabilidades. Al momento de describir a su alumnado, el rector no duda en afirmar que sus alumnos son los mejores de la comunidad:

Los mejores alumnos de la comunidad porque los que no son mejor están haciendo otras cosas, están en vicios, siempre cuando iniciamos al entonar el himno nacional, porque aquí lo entonamos todos los días (Entrevista Rector, Asunción, Paraguay).

También la cuestión de la participación de los jóvenes y adolescentes en el mundo laboral está constantemente presente en los testimonios de los directores. Al visitar un colegio ubicado en la ladera del Cerro Rico en la ciudad de Potosí, Bolivia, su director me contaba que la mayor parte de los padres trabajan en las minas y muchos chicos también. Otros trabajan en ferias informales ayudando en los negocios familiares, y en el caso de las mujeres, muchas deben cumplir funciones de cuidado de sus hermanos menores, aunque esto muchas veces no es considerado en los propios relatos como “trabajo”. Al respecto, un profesor entrevistado en la Unidad Educativa El Alto, en las afueras de la ciudad de La Paz, Bolivia, contaba de sus alumnos:

Como vivimos en un contexto comercial, los estudiantes desde temprana edad son insertados en ese contexto para ayudar a los papás y sí, tenemos muchos estudiantes que trabajan por las tardes en diferentes actividades. (Entrevista Profesor tutor, El Alto, Bolivia).

La cuestión del trabajo juvenil-adolescente no siempre es vista de manera negativa. Si bien en varios testimonios los directores mencionan que el trabajar quita tiempo al estudio y horas de sueño al descanso que

los estudiantes necesitan, otros directores creen que el desempeñar algún trabajo aporta a los estudiantes una mayor responsabilidad en la realización de sus tareas. Tal es el caso, por ejemplo, del director de una escuela secundaria de la ciudad de Puno, en el sur de Perú, que mencionó durante la entrevista que algunos de los alumnos por las tardes se dedican a cobrar boletos en el transporte público o son vendedores ambulantes en el centro de la ciudad, y él percibe que esto les genera a muchos una mayor responsabilidad en sus deberes escolares. Varios de los testimonios coinciden en que la inserción en el mercado laboral tiene un impacto positivo en las trayectorias escolares de los estudiantes en tanto que, por algún motivo, los hace más responsables y los obliga a usar su tiempo más eficientemente. A modo de ejemplo:

Nosotros tratamos de manejar los tiempos, a los estudiantes que trabajan tratamos de dejarlos los 15 o 20 si su horario de trabajo le afecta al colegio, le damos 5, 10 o 15 minutos para que tengan tiempo de llegar. Con respecto al rendimiento escolar, muy por el contrario, el aprovechamiento de ellos es mayor en comparación con los que tienen más tiempo. Cuando tenemos menos tiempo, mejor lo aprovechamos. Los otros chicos dicen, lo hago en un rato y miran tele y vuelven a decir, lo hago en un rato. (Entrevista Rectora, Ciudad del Este, Paraguay).

En relación con las familias de los estudiantes, una característica que apareció en muchas de las entrevistas tiene que ver con la disgregación. En sus testimonios, los directores hablan de familias monoparentales, con una alta presencia de jefatura de hogar femenina, en algunos casos apoyada por abuelos maternos y con escaso vínculo entre los jóvenes y sus padres por muy diversos motivos. Quizá el testimonio más extremo en este aspecto fue el del director de una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Uyuni, en el altiplano boliviano, quien, al describir la realidad del estudiantado de su escuela, afirmó que muchos de sus alumnos viven solos. Esto se debe a que hay muchos papás de la zona que dejan a sus hijos en la ciudad, les alquilan una habitación en una pensión y viajan a otras provincias del país en busca de trabajo (sobre todo en cosechas o en minería) o incluso al exterior del país, volviendo muy esporádicamente, a veces sólo para llevarse a sus hijos a su nuevo lugar de residencia. Un profesor del colegio visitado en la ciudad de Potosí, Bolivia, también contaba al referirse a los estudiantes que más lo preocupaban:

Hay chicos que viven solos. Les alquilan una pieza a los chicos y les mandan plata para la comida. Algunos les pagan una pensión en un comedor que les haga la comida y otros les mandan plata. Viven solos o con otro familiar, un tío, un abuelito o algún hermano mayor. Por eso, como te digo, aquí hay muchos chicos que viven solos, que viven en el campo y vienen a la ciudad, se les alquila un cuarto y viven solos y se cocinan... a veces adquieren responsabilidad... otras no. (Entrevista Profesor tutor, Potosí, Bolivia).

También en relación con las familias de los estudiantes, en términos generales en gran parte de las entrevistas aparece una situación paradójica: por un lado, se reconoce que los padres de los alumnos trabajan muchas horas y en trabajos informales que no les permiten ausentarse, pero a la vez se les reclama por su ausencia cuando la escuela convoca. La queja sobre el escaso involucramiento de los padres en los problemas de la escuela es generalizada. En la mayor parte de las entrevistas aparece como una debilidad o problema la falta de participación de las familias. El director de una escuela secundaria que visité en las afueras de la ciudad de Rosario, Argentina, me contaba que la mayor dificultad para convocar a reuniones de padres (o puntualmente de madres, porque en su mayoría asisten las madres) es que, dado el alto índice de vandalismo y robo en la zona, las familias no pueden dejar las casas solas. Por otra parte, de todas las experiencias institucionales visitadas, sólo en un liceo de Chile, en la ciudad de Puente Alto, el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica pudo pasar del estado de queja a la acción y cambió su horario laboral para, un día a la semana, permanecer en la institución hasta la noche para poder recibir a los padres cuando salen de cumplir sus obligaciones laborales.

Los párrafos precedentes buscan señalar, en términos generales pero reconociendo la complejidad de cada situación, el contexto en el que desarrollan su tarea las escuelas visitadas como parte del trabajo de campo de esta investigación. Es en estos mismos contextos altamente vulnerables donde evolucionan las trayectorias escolares de los estudiantes, aspecto que se aborda en el apartado siguiente.

4. Trayectorias escolares intermitentes

El concepto de trayectoria escolar da cuenta del camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo. Existe una trayectoria teórica o “deseable” que no necesariamente coincide con el recorrido educativo de cada cual (UNESCO, 2009). Varios componentes dan forma a la trayectoria escolar: en principio se define por el tiempo de ingreso (en el caso de la educación secundaria, puede ser que un joven ingrese a tiempo, es decir, en la edad teórica en que debe hacerlo, ingrese tarde o no ingrese), luego puede permanecer o no, y en el caso de permanecer puede avanzar un grado por año, puede repetir o abandonar temporalmente. Ahora bien, además de estas variables (ingreso, permanencia y egreso), hay otra dimensión fundamental: aprender o no aprender. Así, las situaciones que afectan el curso de esta trayectoria escolar deseable generan crecientes y profundos procesos de exclusión.

En los testimonios de los directores entrevistados aparecen de manera constante menciones a las alteraciones que se producen en las trayectorias de los estudiantes que asisten a las escuelas que pude visitar en el marco del trabajo de campo. La primera situación identificada está asociada a la transición entre niveles y que en relación con la escolaridad secundaria puede identificarse como ingreso tardío. El ingreso tardío es la manifestación de la desigualdad de partida desde la cual muchos jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad arrancan su tránsito por el nivel secundario. Los testimonios de los directores y docentes entrevistados suelen asociar el ingreso tardío a problemas de conducta de los propios estudiantes y a migraciones familiares que alteran el tiempo de inicio deseable de la escolarización media. En Cochabamba, Bolivia, la directora de la escuela que visité narraba:

A mitad de año se reciben bastantes (alumnos). Es básicamente por temas de conducta porque muchas veces por mala conducta en una escuela los papás los retiran y los traen a una escuela nueva. Al igual que el caso de un alumno que está mal con sus calificaciones, el papá se lo lleva. Ya sea que le dice vos tenés que venir a trabajar conmigo o le busca otra escuela. Entonces así vienen a mitad de año. (Entrevista Directora, Cochabamba, Bolivia).

Una segunda situación que encarna una alteración en la trayectoria escolar teórica es **la repitencia**. Si bien persisten casos de alto porcentaje de repitencia en la región, en los testimonios de los directores entrevistados aparece una notable tendencia a la baja. Otro aspecto en el que hay coincidencia en muchos de los testimonios tiene que ver con el momento del trayecto escolar donde se concentra la repitencia: el primer año. Los estudios sobre trayectorias educativas revelan que las transiciones escolares constituyen momentos delicados en los que el riesgo de discontinuidad se incrementa; la estadística educativa nacional confirma esta situación, pues en el inicio de la escuela secundaria y en el inicio de la educación superior se producen avatares característicos de las trayectorias desencauzadas (Terigi, 2014). Pareciera que el pasaje de un nivel a otro (que a veces supone el pasaje de una institución a otra) sigue siendo un salto complejo para muchos estudiantes que no logran adaptarse a las nuevas obligaciones y al nuevo modo de “ser alumno”. Al respecto, por ejemplo, un profesor tutor en la Unidad Educativa La Paz, Bolivia, mencionaba sobre la concentración de repitentes en primer año:

En los primeros años, como es secundaria hay un salto en lo que es unidades alrededor de esta, vienen de otra escuela, hasta sexto de primaria están ahí y vienen acá y hay un cambio, un poquito de déficit académico hay... (Entrevista 21, Profesor tutor, Unidad Educativa La Paz, Bolivia).

Por lo general, la repitencia aparece asociada a causas extraescolares (falta de acompañamiento de las familias, problemas socioeconómicos, inserción temprana de los jóvenes en el mundo laboral, entre otras). A la vez, existe una coincidencia en los testimonios en que la repitencia se concentra sobre todo en el primer año del nivel secundario como resultado de una formación insuficiente en el nivel anterior. Finalmente, vale la pena destacar que la baja de los índices de repitencia en varios países está asociada a la implementación de un nuevo modelo de evaluación de los estudiantes que tiene una mirada orientada a lo procesual por encima de lo sumativo. Como resultado de la acumulación de repitencias (ya sea en el nivel o en niveles escolares anteriores), aparece otra situación que da cuenta de una alteración en la trayectoria escolar que es el denominado **rezago escolar**, que refiere a los estudiantes que han quedado desfasados en edad (y aprendizajes) en relación con su grupo de referencia.

Una cuarta situación vinculada a las trayectorias escolares reales es el **ausentismo**. A partir de la influencia de factores extraescolares (lejanía respecto de la escuela, cuidado de hermanos menores, inserción en tareas laborales de la familia, por mencionar sólo algunas) muchos estudiantes comienzan a ausentarse de la escuela. El ausentismo de algún modo podría pensarse como el punto de inicio de la desligadura entre estudiante y sistema educativo. Este vínculo que comienza a cortarse es un claro ejemplo de cómo la exclusión educativa debe pensarse como un proceso. Un alumno no deja de asistir (en la mayor parte de los casos) definitivamente a la escuela de un día para otro. Se da un proceso de faltas constantes, llamados, profesores y otros profesionales que lo van a buscar, hasta que el estudiante finalmente no vuelve. Surge entonces una quinta forma de manifestación de alteraciones en la trayectoria escolar que es **la deserción**. La cuestión del abandono escolar también aparece como una problemática en estas escuelas. En un liceo en la Araucanía chilena, el director narra:

Los alumnos se matriculan con nosotros y antes de mitad de año se empiezan a retirar... se van a otros colegios o empiezan a trabajar y dejan el estudio. Algunos lo hacen por razones económicas y hay un grupo importante que son padres de familia. En muchos casos hay alumnos que se meten en la droga y en la mala junta y esto hace que el cabro deje de estudiar. (Entrevista Director, Temuco, Chile).

En la mayor parte de las instituciones visitadas, los entrevistados coinciden en la presencia de casos de deserción, aunque esta no sería una problemática generalizada sino de casos puntuales y específicos. Es posible identificar un abanico de razones que habrían llevado a los jóvenes a dejar la escuela, las cuales en muchas ocasiones se dan conjuntamente.

En los testimonios recolectados, resulta interesante destacar que las razones que explican la deserción escolar no están relacionadas directamente con la escuela sino, más bien, con la historia personal y social de los desertores, como la inserción temprana en el mercado laboral, problemas de adicciones, el desmembramiento familiar, el embarazo adolescente, entre otros factores.

Una situación que a veces se confunde con deserción es la denominada "**movilidad escolar**". En muchos casos, los entrevistados plantean la existencia de estudiantes que abandonan la escuela, pero no porque abandonen el sistema educativo sino porque sus familias toman la decisión de trasladarse a otra región -es decir, cambian una escuela por otra. Varios entrevistados plantearon casos de este tipo, el problema central al respecto sería analizar en qué condiciones se produce esta movilidad escolar y en qué momento del año, considerando que a partir de determinadas fechas establecidas en el calendario escolar ya no es posible sumar un nuevo estudiante a una institución educativa. Uno de los tantos entrevistados que menciona casos de movilidad estudiantil es una de las profesoras tutoras de la Unidad Educativa El Alto, Bolivia, quien comenta:

Sí, hemos tenido en algunos casos, pero muy pocos. Estudiantes que ha sido que se han trasladado a otro lugar con las familias, a otra provincia o a otro país, Argentina, Brasil, España... son los lugares donde los chicos más suelen irse con sus familias. Y en alguno que otro caso por la falta de apoyo que han tenido de sus padres, familias desintegradas que hacen que los estudiantes abandonen. (Entrevista Profesora Tutora, Unidad Educativa El Alto, Bolivia)

Otra situación que se vincula con el tránsito por el nivel secundario es la continuidad de estudios post-secundaria. En términos generales, hay un bajo porcentaje que ingresa a estudios superiores y se divide entre estudios terciarios técnicos y las carreras universitarias tradicionales. En muchos casos, el amplio inicio del nivel superior culmina con deserciones tempranas por múltiples motivos. "*Muchos quieren, pero pocos pueden*" -me contaba un director en una entrevista. La necesidad de una inserción rápida en el mercado laboral, la falta de recursos para sostener la carrera y la distancia del lugar de residencia respecto de las instituciones de nivel superior, son algunos de los factores que aparecen mencionados en las entrevistas como limitantes para el ingreso al nivel superior de los jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad en la región. El rector de la Unidad Educativa Tena de Ecuador narra en la entrevista:

Más se van al mercado laboral, hay una urgencia económica de trabajo... y ahora la universidad estatal no diría que es difícil entrar pero está más exigente... antes entraban 3000 alumnos a la universidad y salían

20... el ingreso era libre, ahora el ingreso es calificado entonces los alumnos ahora tienen que dar una prueba que el puntaje es sobre 1000, el que saca 1000 puede elegir la universidad que quiera, de aquí o del exterior y el gobierno le paga la carrera... (Entrevista Rector, Tena, Ecuador).

Según los testimonios recolectados, es importante destacar que muchos estudiantes eligen trayectos de formación de carreras cortas y con una rápida inserción laboral. Por ejemplo, tecnicaturas, la docencia o incluso la formación en las fuerzas de seguridad y de defensa. Sólo a modo de ejemplo, es posible citar las palabras del rector de la Unidad Educativa Uyuni, Bolivia:

En un mayor porcentaje ingresan a clases superiores de estudio, ya sea a la universidad o al instituto superior, sino también a los institutos de formación docente. Es un 60 o 65%... sí, por lo menos el primer año. La sensación de todos los que están terminando sus estudios es seguir estudiando, pero luego no todos pueden. Algunos obviamente por factores económicos no pueden acceder. Pero sí hay una mayoría que van. Entonces, si no pueden ir a las Universidades porque hay cupos limitados, entonces lo que hacen es ingresar a institutos de formación técnica. (Entrevista Rector, Uyuni, Bolivia).

Párrafos como los anteriores muestran que Latinoamérica continúa siendo una de las regiones más desiguales del mundo, y que la desigualdad no solamente se manifiesta en la dimensión económica de la vida sino también en la escolar. Una mirada general de las tendencias que permiten describir la realidad material en la que viven los jóvenes y adolescentes en condición de vulnerabilidad descubre los obstáculos, la falta de oportunidades, las urgencias y las limitaciones con las que deben cargar en su trayectoria educativa. Particularmente, su paso por el nivel secundario da cuenta de la desigualdad de oportunidades que libran en otras dimensiones de la vida, pero que en el sistema educativo toma un matiz específico en tanto existen trabas intrínsecas del sistema que complejizan sus itinerarios. Las desigualdades educativas en la región no se expresan solamente en términos de acceso, sino también en la segregación y persistencia de circuitos educativos de menor calidad asociados a cuestiones sociales, etnia, localización geográfica u otras situaciones. La experiencia escolar de estos jóvenes perfila sus trayectorias escolares como heterogéneas: no existe un camino único, preformateado, que todos transitan, sino que aparecen dificultades del contexto y obstáculos que pone el propio sistema educativo (por medio de normas, prácticas, costumbres y miradas estigmatizantes, por ejemplo), que los conducen por caminos distintos al formal. Se trata de estudiantes que llegan al nivel secundario acumulando repitencia; deben distribuir el tiempo de estudio con trabajo informal en el marco de sus familias o para terceros; los barrios donde viven están lejos de las escuelas por lo cual sólo llegar ya les resulta difícil por la inexistencia de la infraestructura adecuada; adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta un problema dada la escasez de recursos familiares, sólo por mencionar algunas de las situaciones a las que estos jóvenes y adolescentes están expuestos. Ingresan, desertan, repiten, vuelven, se ausentan, aprueban alguna materia, buscan otras oportunidades, vuelven a desertar, vuelven a reingresar. Los itinerarios escolares de estos jóvenes son realmente diversos e imprevisibles. Si bien en la mayoría de los países de la región se vienen desarrollando políticas públicas orientadas a aumentar los años de obligatoriedad escolar, entendiendo a la educación como un derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el trabajo pendiente todavía es mucho.

Cuando el formato escolar preestablecido, con sus normas rígidas y tradiciones, se encuentra con contextos cargados de vulnerabilidad, aparece la desigualdad escolar y los caminos en el tránsito por el sistema educativo se diversifican y complejizan. Ingreso tardío, acumulación de repitencias, rezago, ausentismo, desertión, movilidad, son fenómenos que marcan las trayectorias escolares de los jóvenes y adolescentes (en este caso, particularmente los de sectores vulnerables) y los llevan por múltiples posibles caminos. Si bien estas situaciones que suponen alteraciones en las trayectorias no están per sé vinculadas a un sector social en particular, el contexto de vulnerabilidad aporta un condicionamiento negativo que no resulta posible omitir. La situación de vulnerabilidad de partida de ellos (y de sus familias) sin dudas condiciona (pero no determina) su paso por la escolaridad. Es en el encuentro de estas situaciones sociales (que tienen en la vulnerabilidad su común denominador) con los supuestos y necesidades inflexibles del sistema educativo, donde se generan las modalidades de desigualdad.

Los problemas en las trayectorias escolares de los alumnos se relacionan con un conjunto complejo de factores que involucran, de diversas maneras, dimensiones de orden material, cultural y organizacional. Las

condiciones materiales de vida de los niños, niñas y jóvenes que asisten o han asistido a las escuelas que han formado parte de este estudio, son de pobreza, lo que los coloca en situación de vulnerabilidad, impone restricciones a su posibilidad de integrarse plenamente a la sociedad y los obliga al desarrollo de precarias e inestables estrategias de supervivencia. Esta situación requiere ser considerada a la hora de analizar la forma en que directivos, docentes, padres y los mismos jóvenes procuran construir estrategias de inclusión que permitan a los jóvenes ingresar, transitar y culminar la educación secundaria.

5. Las intervenciones: algunas categorías para pensar las estrategias de inclusión

Considerando las problemáticas esbozadas en los párrafos anteriores, los diferentes estados latinoamericanos han desarrollado una amplia diversidad de políticas buscando tener un impacto positivo en las trayectorias educativas de los jóvenes y adolescentes de la región, y en particular de los que provienen de sectores más vulnerables. Estas estrategias muchas veces suponen generar nuevas oportunidades para los estudiantes con mayor riesgo educativo y se plasman en las intervenciones más diversas. Las instituciones educativas, por su parte, no sólo se apropian de estas políticas en su llegada a las aulas, sino que a la vez generan sus propias acciones. Al recorrer las escuelas de Latinoamérica queda claro que la cuestión del acceso, la retención y la finalización del ciclo de enseñanza media es uno de los temas prioritarios hoy en día en la gestión escolar³⁰.

Como parte del análisis de las 70 entrevistas recopiladas en el marco del trabajo de campo, uno de los focos de reflexión son las estrategias de inclusión identificadas. El amplio abanico de estrategias puesto en marcha para lograr la inclusión educativa plena de los jóvenes y adolescentes podría clasificarse mediante múltiples criterios. Una clasificación posible de estrategias podría realizarse a partir de considerar la forma de intervención que estas estrategias suponen, otra podría ser el momento de la trayectoria educativa donde se busca tener un impacto, y finalmente una tercera clasificación podría ser en función del origen de la creación de la estrategia.

Con relación al tipo de intervención que suponen las estrategias con impacto en la trayectoria educativa relevadas, podría arriesgarse una clasificación que distinga varias áreas de trabajo, que se combinan de diferentes modos en cada institución. En principio se postula la existencia de cinco tipos de intervenciones:

- **Estrategias de provisión de recursos**, a partir de brindar a los estudiantes algún tipo de bien del cual carecen o podrían carecer (por ejemplo, libros o vianda escolar).
- **Estrategias de innovación en la gestión educativa**, pensando nuevos espacios institucionales que permitan formas innovadoras de planificación, gestión y toma de decisiones institucionales.
- **Estrategias basadas en el acompañamiento a los estudiantes**, básicamente para contener el desarrollo de sus trayectorias escolares y generar espacios de escucha y participación.
- **Estrategias enfocadas en lo pedagógico**, que suponen formas alternativas de dictado de las clases, modalidades innovadoras de trabajo docente o de evaluación de los estudiantes, entre otras posibilidades.
- **Acciones espontáneas del equipo docente** (frente a situaciones emergentes, sin planificación previa y dispersas).

Muchas de las estrategias desarrolladas para la inclusión de los sectores vulnerables en el sistema educativo corresponden al grupo de las que podrían denominarse **estrategias de provisión de recursos**. Por ejemplo, una de las profesoras entrevistada en Paraguay afirmaba:

³⁰ Quedan por fuera de este análisis las políticas de transferencia de recursos económicos directa desde el Estado a las familias o a los jóvenes no directamente vinculadas con lo escolar (como por ejemplo la Asignación Universal por Hijo en la Argentina) y los nuevos formatos escolares (los bachilleratos acelerados o el plan FiNES de la Argentina o la Propuesta 2016 de Uruguay) que si bien fueron mencionados en las entrevistas, quedan por fuera del objeto de estudio de esta investigación.

Específicamente les entregan el kit escolar con todos los útiles que necesitan. Aparte de eso tenemos una sala de informática donde ellos practican cada uno con su máquina. A los chicos todavía no les entregan dispositivos de tecnología, ellos practican acá con los que se entregan a la institución y los que tienen practican en sus casas también. (Entrevista Profesora, Pedro Juan Caballero, Paraguay).

Dentro de este grupo se incluyen las estrategias basadas en la **provisión de recursos económicos** (por ejemplo, el Bono Juancito Pinto de Bolivia que supone la entrega de 200 bolivianos anuales a todos los estudiantes); el complejo entramado de becas del sistema chileno (que incluye la Beca Presidente de la República, las Becas de Retención, las Becas Indígenas, entre otras); pero también los casos de ayuda económica excepcional (donde la comunidad educativa se organiza para ayudar a alguna familia con una necesidad extrema de recursos. Por otra parte, más allá de la provisión de recursos económicos, las instituciones educativas proveen a los estudiantes (a veces solo a los más vulnerables y en otros casos a todos, según el país del que se trate) otros tipos de recursos. Se destaca la **provisión de recursos escolares**: útiles escolares, uniformes y calzado, libros, etc., y también la **provisión de alimentos** (almuerzo escolar, viandas o meriendas). También se han relevado casos de **provisión de recursos complementarios** (transporte escolar gratuito, cuando los estudiantes viven lejos de las instituciones educativas, o bien la existencia de un jardín maternal en la escuela, en particular para satisfacer las necesidades de las alumnas madres).

En lo que respecta a las **estrategias de innovación en la gestión educativa** podría incluirse, por ejemplo, la denominada Ley SEP (Ley de Subvención Escolar Preferencial) que entrega fondos suplementarios a los liceos chilenos que trabajan con población denominada vulnerable o prioritaria. Al respecto, la jefa de Unidad Técnico Pedagógica del Liceo visitado en la ciudad de Santiago de Chile, mencionaba en la entrevista:

Hay un proyecto... o programa para trabajar con ellos. Es un marco para la buena dirección dividido en cuatro ámbitos... gestión, convivencia escolar, liderazgo y gestión curricular... son cuatro dimensiones. De acuerdo a esas cuatro dimensiones la comunidad del liceo participa para armar el proyecto... en esas cuatro dimensiones... en gestión pedagógica o curricular que tiene estrecha relación con el aprendizaje en la sala de clases del estudiante, el liderazgo que tiene relación con la dirección del establecimiento, la de convivencia escolar que tiene que ver con mejorar la vida cotidiana y los vínculos... y me falta una... gestión de recursos... (Entrevista, Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, Santiago de Chile, Chile)

Dentro de las estrategias de inclusión vinculadas a la innovación en la gestión escolar podrían pensarse al menos tres tipos de intervenciones. En primer lugar, **estrategias de reformulación de los tiempos escolares**, por ejemplo, las experiencias de jornada escolar completa –para complementar los aprendizajes de los estudiantes con mayor cantidad de horas de clase; las experiencias de tiempo extendido o de inicio anticipado de primer año (para acompañar el pasaje del nivel primario al nivel secundario), o bien la flexibilización horaria informal (particularmente para satisfacer las necesidades de los estudiantes que estudian y trabajan). Por otra parte, también dentro de este tipo de innovación en la gestión se ubican las **estrategias centradas en la participación**, que involucran el desarrollo de instancias de participación en la toma de decisiones o incluso el fomento de la participación política. También dentro de la innovación en la gestión escolar cabe ubicar un amplio abanico de **estrategias basadas en nuevos espacios institucionales** que, sin alterar el formato de la escuela tradicional, suponen la creación de nuevos espacios que le dan flexibilidad y permiten atender a la diversidad de intereses de los estudiantes (por ejemplo, Escuela de Verano o los Centros de Actividades Juveniles, en la Argentina, los talleres extracurriculares en Uruguay, entre otras acciones).

Un tercer tipo de intervenciones lo conforman las **estrategias basadas en el acompañamiento a los estudiantes**. A modo de ejemplo, uno de los profesores entrevistados en Bolivia contaba en la entrevista:

La tarea como tutor es de responsabilizarnos por los alumnos del curso, ver quiénes tienen bajo rendimiento y por qué... en el colegio tenemos una trabajadora social, que se encarga de trabajar los aspectos sociales, entonces yo tengo que informarle si algún alumno tiene problemas de bajo rendimiento entonces yo coordino con la trabajadora social. Como tutor también nos reunimos con los papas y los papás también hacen una autoevaluación, sobre cómo podemos mejorar... digamos, los papás autoevalúan, hacen sugerencias, y se anotan en un cuaderno de seguimiento, así queda... (Entrevista Profesor tutor, Potosí, Bolivia)

Dentro de este grupo podemos identificar al menos dos subgrupos. En primer lugar, las **estrategias de seguimiento de asistencia** de los estudiantes, que incluyen acciones de búsqueda y recuperación de estudiantes que dejan de asistir a las instituciones, utilizando para esto una diversidad de medios que van desde llamadas telefónicas y citaciones a los padres, visitas a las viviendas o, como en el caso de Uruguay, avisos en los diarios e intervención de la policía comunitaria. También en este grupo se ubican las **estrategias de orientación y tutoría de estudiantes**, que son ampliamente desarrolladas en los países de la región e incluyen la presencia de profesores tutores, apoyo de otros profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos), proyectos de trabajo con autoestima, proyectos de acompañamiento a alumnas madres, atención a la dimensión familiar de los estudiantes, dispositivos de intervención en la convivencia escolar, entre otras modalidades.

Retomando el primer criterio de clasificación propuesto en este apartado, el cuarto tipo de acciones instrumentadas para la inclusión que se identificaron en las escuelas visitadas son las **estrategias enfocadas en lo pedagógico**. A modo de ejemplo, el rector de la escuela secundaria visitada en la ciudad de Rosario, Argentina, mencionaba en la entrevista:

La idea es, cada docente de acuerdo a las posibilidades de ese joven, la capacidad que tiene para el aprendizaje, la capacidad que tiene para comunicar sus aprendizajes y la capacidad que tiene de apropiarse de los conocimientos... Lo evalúa, en forma personal... Y se toma la educación, la enseñanza y la evaluación como un solo proceso. En su propio espacio del aula, digamos. Con su propia capacidad. Entonces, se lo acompaña, se le da desafío. Entonces, no son los mismos desafíos de un joven que tiene una capacidad para apropiarse de sus conocimientos matemáticos, que otro compañero que tiene al lado que tiene otra capacidad, entonces, buscamos, como profesores, responder a la posibilidad de cada joven... a su capacidad de responder. Sabemos que las inteligencias son múltiples y que no todos aprendemos con el mismo tiempo (...) ¿Por qué? Porque de esa manera generamos más inclusión, generamos más aprendizaje y generamos mejor calidad educativa. (Entrevista Rector, Rosario, Argentina)

Esta modalidad incluye al menos tres subgrupos. Por un lado, las **estrategias basadas en la planificación institucional de contenidos** (por ejemplo, la redacción de proyectos curriculares para las instituciones que atiendan los intereses y las particularidades de su alumnado, la realización de proyectos de lectura o de enseñanza intercultural bilingüe, o las adecuaciones curriculares para el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, entre muchas otras formas de intervención). En segundo lugar, las **estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes**, que pueden incluir clases de apoyo escolar, clases de recuperación de contenidos y cursos de nivelación por rezago escolar, entre otras. Y, finalmente, las **estrategias basadas en la innovación pedagógica** que suponen la búsqueda y realización de alternativas pedagógicas para las clases (por ejemplo, mediante trabajos por proyectos que vinculan diferentes materias y contenidos transversales, o bien sus salidas didácticas) y las experiencias de nuevas formas de evaluación (por lo general, orientadas hacia lo procesual más que a lo sumativo. Aquí, por ejemplo, vale destacar la experiencia de la educación media boliviana que –con sus adherentes y detractores– ha instalado un sistema de evaluación para los alumnos en su nuevo modelo de escuela secundaria, la Educación Sociocomunitaria Productiva. Este nuevo modelo de evaluación incluye a la autoevaluación de los propios estudiantes, que en el marco de su proceso formativo deben valorarse a sí mismos, asumiendo la responsabilidad de otorgarse una calificación respecto de su desarrollo en diferentes dimensiones (el saber, el ser, el hacer y decidir).

Como se dijo al comienzo de este apartado, un segundo criterio posible para clasificar las estrategias identificadas en el trabajo de campo está vinculado con el momento de la trayectoria educativa donde estas acciones pretenden intervenir. En las escuelas visitadas, escasas intervenciones atendían al tránsito de primaria a secundaria, a sabiendas de lo sensible de este momento escolar. La mayor parte de las estrategias buscaba evitar la repitencia (por ejemplo, todas aquellas acciones vinculadas al llamado “reforzamiento” o apoyo escolar) y otro grupo de estrategias apuntaba también a asegurar la continuidad de los estudios en el nivel superior. No se encontraron intervenciones que estén asociadas a acompañar el ingreso tardío en la escuela media, y contadas experiencias dan cuenta del intento de “recuperar” a quienes han abandonado la escuela.

Otro aspecto que resulta de importancia considerar al clasificar las estrategias de inclusión educativa está vinculado a su origen. Existen estrategias que han sido diseñadas en su totalidad por los altos niveles ministeriales y “aterrian” en las escuelas para su mera ejecución, sin dar lugar a ningún tipo de intervención de carácter local, mientras que otras estrategias surgen como resultado de la problematización de la realidad que realizan los equipos de conducción de las instituciones y/o sus propios docentes y se plasman en propuestas de acción en el nivel micro, en el ámbito de la propia institución o incluso en un grado o año en particular. Es fundamental, en este sentido, resaltar la relación compleja que existe entre las políticas educativas y la gestión de las instituciones educativas. En muchas oportunidades, las políticas habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten consolidar estas acciones, mientras que en otros casos, la implementación de las políticas sectoriales entra en conflicto o encuentra obstáculos en la propia gestión de la escuela (Jacinto y Terigi, 2007). De igual modo, las instituciones pueden hacerse eco o no de las iniciativas que se promulgan desde las altas esferas ministeriales e incluso pueden obstaculizarlas o potenciarlas.

El análisis de las estrategias implementadas en cada una de las instituciones visitadas permite realizar algunas lecturas sobre las políticas educativas desarrolladas en cada país. En términos generales, en todos los países se sostienen estrategias de provisión directa de recursos a los estudiantes (de manera más focalizada o de tipo universal), sobre el supuesto de la necesidad de sostener políticas redistributivas. La pobreza estructural y la persistencia de las situaciones de desigualdad obligan a sostener comedores escolares, reparto de útiles y otras formas de compensación. Las nuevas formas de gestión de estas acciones permiten vincularlas con otros objetivos, por ejemplo, al incluir la provisión de los insumos mediante emprendimientos de la propia comunidad.

Por otra parte, las estrategias basadas en el acompañamiento a los estudiantes se afianzan en la región como modo de sostener las trayectorias escolares de los estudiantes, particularmente de los más vulnerables. Las tutorías ocupan un lugar cada vez más importante en la cotidianeidad escolar, ya sea desarrolladas por los propios docentes, por otros profesionales que trabajan en las instituciones educativas –como psicólogos o trabajadores sociales– o por profesionales externos –que llegan a las escuelas a través de fundaciones u ONGs entre otras posibilidades. En muchos de los países de la región, el dispositivo de tutoría se institucionaliza y gana un espacio propio en el “horario escolar”.

Las estrategias enfocadas en lo pedagógico también están en ascenso en los últimos años en muchos países de la región, a través de diferentes propuestas de innovación. Pensar en innovaciones pedagógicas supone la revisión de la pedagogía tradicional de la escuela secundaria. Clases eminentemente basadas en la exposición de un profesor, ajenas a los intereses de los propios estudiantes y lejanas a los problemas de su realidad contemporánea y/o local, son parte de la cotidianeidad de las escuelas secundarias de la región latinoamericanas. La posibilidad de generar experiencias escolares que promuevan trayectorias continuas y completas en los estudiantes implica necesariamente (pero no sólo) una reflexión sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior de en las aulas. En muchos de los testimonios de los directores y profesores entrevistados aparece la apatía, el aburrimiento y el desenganche de los estudiantes con respecto a las propuestas escolares. Frente a este diagnóstico, en varios de los países de la región se busca generar prácticas pedagógicas que despierten el interés, motiven, sean capaces de captar la diversidad de intereses y capacidades de los estudiantes, entre otras opciones.

Finalmente, las estrategias basadas en la innovación en la gestión educativa son las más complejas de llevar a cabo y las menos difundidas. Andamiar las trayectorias escolares para lograr trayectorias reales continuas y completas demanda reformular algunos de los procesos de gestión escolar, realizar nuevos tipos de proyectos, incorporar nuevas instancias de gobierno y articular con otras instituciones para aunar esfuerzos, entre otras posibilidades. La construcción de planes y proyectos institucionales es una de las modalidades más desarrolladas actualmente para la propuesta de respuestas específicas de parte de cada una de las instituciones a su contexto. Planes y proyectos institucionales permiten a los equipos de gestión institucional de las escuelas armar sus propias propuestas, pero a la vez se mantiene el control desde el nivel central que fija pautas de postulación, define criterios y actividades elegibles para financiar, monitorea el proceso y evalúa sus resultados. La propuesta de planes y proyectos permite tensionar la relación entre

regulación total y plena autonomía al generar propuestas autónomas pero bajo criterios técnicos y académicos de control.

El abordaje de la inclusión escolar de sectores vulnerables aparece como una prioridad para los diferentes estados de la región al momento de la planificación de la política educativa. Los planes y programas aparecen como el modo más difundido para implementar la política socioeducativa. El fundamento principal es que suponen cierta agilidad y flexibilidad frente a la lógica burocrática e ineficiente tradicional (Vazelle, 2012). Un cambio que puede observarse en la región desde comienzos de siglo en materia de política social fue el pasaje de políticas focalizadas hacia intervenciones que aspiran a recuperar la universalidad de cobertura. Esta "universalidad" de las propuestas y las intervenciones ha llegado al nivel secundario junto con la sanción de su obligatoriedad y por ende, con la responsabilidad del Estado de generar condiciones de acceso, permanencia y promoción para toda la población en edad escolar. La noción misma de "Derecho a la Educación" y la recuperación en la legislación de la centralidad del Estado en la garantía de este derecho dan lugar al desarrollo de estrategias que buscan cubrir la totalidad del sistema. Una variación dentro de las intervenciones sistémicas son las que se han denominado "transversales" (Jacinto y Freytes Frey, 2004), que asumen el principio de la discriminación positiva (enfocando el mejoramiento del acceso, la retención o los aprendizajes) en la aplicación de medidas generales, que abarcan a todas las escuelas de gestión pública del nivel. Es decir, ante la sanción de políticas con cobertura universal, se privilegia la intervención en primer lugar sobre determinadas instituciones que cumplen con ciertas características. Este tipo de intervenciones transversales intenta superar los límites que han mostrado las políticas focalizadas, pero a la vez, sus acciones se inician en aquellas instituciones que se considera, con arreglo a algún criterio definido, que las necesitan prioritariamente.

Un aspecto importante a destacar es que estos tipos de políticas (focalizadas, universales o transversales) no se dan de modo único o excluyente en cada país, sino que los diferentes tipos se combinan y complementan entre sí. El desafío de lograr trayectorias escolares continuas y completas en sociedades con un alto índice de pobreza y exclusión implica múltiples intervenciones simultáneas, de distinto tipo y con distinto alcance.

A modo de cierre

Si bien mediante sus políticas públicas los estados de América Latina han procurado reducir la pobreza, los esfuerzos realizados son todavía insuficientes. Latinoamérica sigue siendo una región fragmentada entre quienes disfrutan de enormes privilegios y quienes padecen numerosas exclusiones. Millones de niños, niñas y jóvenes viven en situación de extrema pobreza, con sus derechos negados, sin cubrir sus necesidades básicas, y en un contexto que amenaza su desarrollo y pone en riesgo su trayectoria escolar si el sistema educativo no les da un espacio acorde, ya que son muchos los que fracasan, repiten o abandonan la escuela. Esta investigación –todavía en curso– busca iluminar aspectos e intervenciones en torno a esta problemática que puedan ayudar a pensar respuestas mejores y más eficaces.

La plena inclusión educativa es una responsabilidad indelegable del Estado. Y no se resuelve simplemente con una ampliación de la red escolar. La expansión es simplemente una de las formas de luchar contra la exclusión educativa. Pero no es la única ni es suficiente. Es necesario avanzar en el estudio de las condiciones pedagógicas e institucionales que hagan posible, a los jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad escolar, no solamente ingresar al sistema educativo, sino permanecer en él y lograr los aprendizajes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía plena.

Hay una realidad ineludible: la desigualdad social y educativa no tiene que ver, solamente, con los sujetos de la pobreza. Para pensar la desigualdad debemos también pensar en los procesos de exclusión y sus cómplices. Y en este punto, el sistema educativo no resulta ajeno. Esta investigación busca aportar una mirada no ingenua, crítica, atenta, sobre las acciones que realizan las escuelas en pos de la inclusión educativa. Luego de años de reformas educativas en toda la región, las políticas de inclusión no logran alcanzar la proclamada "educación para todos". Aquí se abren algunos interrogantes sobre los que avanzará la presente

investigación: ¿Qué éxitos y fracasos pueden evaluarse en las múltiples formas de intervención ensayadas para lograr el cumplimiento pleno del derecho a la educación para los jóvenes y adolescentes de Latinoamérica? En definitiva, las estrategias que desarrollan aquellas de nuestras escuelas que dicen trabajar por la inclusión educativa, ¿incluyen o reproducen lógicas excluyentes?

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. México: FCE.

Calvo, Gloria, Ortiz, Ana María, y Sepúlveda, Elkin (2009). *La escuela busca al niño*. Madrid: OEI.

Connell, Raewyn (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata.

Dubet, Francois. y Martuccelli, Danilo (1998) "À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire", À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil.

Jacinto, Cladia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Santillana / IIPE-UNESCO.

Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las trayectorias escolares de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Kaplan, Carina (1992): *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

---. (1997): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

---. (2005). *Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico*. En Llomovate, S. y Kaplan –coord.-, C., "Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto". Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

---. (2006). "La inclusión como posibilidad". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

---. (2008). "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión". Documento elaborado para el Proyecto Hemisférico Por la Inclusión. Consultado en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf

López, Nestor (2004). *Educación y equidad. Aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires, IIPE UNESCO (mimeo).

---. (2009). *Educación y desigualdad social*. Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Moreno Yus, María Ángeles (2011), "La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa". Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto 2013 Fecha de entrada: 20-01-2011 Fecha de aceptación: 14-08-2011.

Muñoz Escudero, Juan Manuel, González González, María Teresa y Domínguez, Bergoña (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*. *Revista iberoamericana de educación* (50), 41-64.

Nicastro, Sandra. y Greco, María Beatriz (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario: Horno Sapiens Ediciones.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2009), "Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria". Buenos Aires: Instituto de Planeamiento Educativo de UNESCO Regional Buenos Aires.

Serra, María Silvia y Canciano, Evangelina (2007). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Buenos Aires: MECyT de la Nación. OEI y AICD.

Terigi, Flavia (2009) "Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

---. (2009) "Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar"/ Programa Eurosocial (Programa de Cooperación entre la Unión Europea para América Latina). Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación y la Organización de los Estados Iberoamericanos.

---. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas, Quehacer educativo. Consultado en: www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8bc101f4_012%20terigi.pdf

---. (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas". En Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa y Hernández, Laura (coords.) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE.

Unesco (2009). Educación para el Desarrollo Sostenible. Objetivos. Consultado en: <http://portal.Unesco.org/education/es/ev.php>

Unesco (2012), "Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas". Documento de Programa. Publicación Online. Consultado en: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

Vazelle, Marcelo (2012). "Políticas focalizadas en educación expresadas a través de programas durante el período 1986-2005". Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la UNLP La Plata. Consultado en: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

Wacquant, Loic (2001), "Parias urbanos", Buenos Aires: Editorial Manantial.

EL CURRÍCULUM, SU ROL PRINCIPAL EN LA PERMANENCIA, AVANCE Y EGRESO DE LOS ESTUDIANTES EN EL NIVEL SECUNDARIO.

Silvina Feeney

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires

Introducción

Este capítulo aborda el currículum y su relación con la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario, a partir de la extensión de la obligatoriedad. En trabajos anteriores hemos abordado el currículum como instrumento de las políticas educativas de los últimos años en la región (Feeney, 2006; Amantea y otros, 2006; Feeney y Feldman, 2016). En esta oportunidad, volveremos sobre el tema a partir de la revisión de un conjunto de tendencias teóricas en la evolución del currículum, que lo ubica como un factor clave en las trayectorias de los estudiantes en el nivel secundario.

De acuerdo con los desarrollos teóricos de Lundgren (1992), concebimos el currículum como “un conjunto de **principios** sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas” (p. 20). Lundgren denomina a ese conjunto homogéneo de principios *código curricular*, y advierte que ha ido variando en distintos momentos de la historia de la educación. Tales variaciones han configurado una diversidad de códigos curriculares que, en cada período histórico y sujeto a propósitos diferenciales, ha resuelto el problema de qué se considera válido enseñar a través de un texto pedagógico especializado conocido como currículum.

A partir de la expansión de los sistemas educativos modernos durante el siglo XX, y con el establecimiento de la educación obligatoria, se instaura un sistema escolar que recluta un nuevo tipo de alumnado y responde a renovados imperativos: garantizar el orden social y asegurar el sentimiento de pertenencia al Estado-Nación (Lundgren, 1992). De aquí en adelante, la escuela asume un conjunto de finalidades educativas para la escolaridad obligatoria, que podemos resumir en las que siguen: i) las enseñanzas de unas formas particulares del conocimiento que provoquen una visión realista y racional del mundo; ii) el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto que se educa; y iii) la socialización de los jóvenes en las formas de las sociedades democráticas (Egan, 2000).³¹

La primera finalidad está relacionada con la búsqueda de la verdad sobre la realidad. La formación y el desarrollo de la mente es lo central para conectar a los sujetos con la gran conversación cultural que trasciende a la política y las experiencias locales. El conocimiento se valora menos por su utilidad social que por su supuesto beneficio para el desarrollo de la mente del estudiante. Para esta tradición de pensamiento, existen algunas disciplinas que son consideradas más aptas para cumplir con esa finalidad, por ejemplo, la filosofía o el latín. La segunda finalidad erige a la escuela en la encargada del desarrollo del potencial individual de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la máxima del “aprender a aprender” es más importante que asimilar conocimientos académicos. A su vez, la tercera finalidad supone iniciar a los jóvenes en el conocimiento, las aptitudes, los valores y los compromisos comunes a los miembros adultos de la sociedad; todo ello involucra aspectos variados que van desde los ligados a la vida democrática hasta los vinculados a la inserción en el mundo del trabajo.

³¹ Estas grandes finalidades u objetivos de la educación, se referencian en tradiciones de pensamiento en el campo educativo: Platón, Rousseau y Durkheim, respectivamente (Ver Egan, 2000).

Las políticas del currículum han hecho suyos estos mandatos y han intentado alcanzar cierto equilibrio entre las tres finalidades, sin éxito alguno. En relación con este hecho, Egan (2000) destaca que ese intento solo da por resultado un currículum basado en el sentido común. Según el autor, todo ello deriva en propuestas inconducentes: “estamos tan acostumbrados a estos currículos remendados que su incoherencia esencial se acepta como un resultado necesario de las ‘tensiones’ existentes entre las diversas partes interesadas” (p. 281; el subrayado es propio).

En la actualidad, las dos posiciones más salientes y en disputa son las que proponen como finalidades de la escuela obligatoria la socialización, por un lado, y la excelencia humanista, por el otro. Con la obligatoriedad del nivel secundario, estas tensiones impactan en el diseño de su currículum y no hacen más que constatar las dificultades señaladas por Egan. Por otro lado, a partir del análisis de las reformas del currículum de los últimos 30 años en distintos países de Occidente, Meyer (2006) destaca que los textos resultantes adoptan unos formatos que son muy parecidos entre sí. Ello ha llevado al autor a postular que los distintos Estados parecen elaborar un currículum para dar respuesta a la globalización cultural: “existe la noción de que la sociedad mundial moderna está construida alrededor de una concepción expansiva de los derechos y las capacidades del ser humano en tanto individuo, visto como miembro de una sociedad total más que como ciudadano de un Estado nacional” (p. 414).

Muchos son los estudios y ensayos que se han ocupado de analizar este fenómeno, y han aportado conocimiento sobre las tendencias en la evolución del currículum a fin de responder a las exigencias de un mundo globalizado y la inclusión de nuevos públicos anteriormente excluidos de la educación obligatoria. La revisión de estas tendencias es el objeto del siguiente apartado.

1. Tendencias teóricas en la evolución del currículum a nivel internacional

Con relativa frecuencia, tal como lo han señalado Feldman y Palamidessi (2015), los problemas de la escuela secundaria a partir de la extensión de los años de obligatoriedad se han explicado desde los llamados “indicadores de eficiencia interna”, tales como la repitencia y la tasa de graduación; también desde factores externos a la escuela, como las condiciones sociales y culturales de partida de los estudiantes; o por aspectos asociados al trabajo pedagógico en las escuelas o la cultura escolar. Sin embargo, el actual formato del currículum de la educación media genera múltiples obstáculos para el avance y egreso de los alumnos. Desde esta posición, los autores mencionados proponen la hipótesis según la cual la tradición selectiva en materia de contenidos, la estructura del currículum y los mecanismos de pasaje que marcan el trayecto escolar han sido menos considerados como variables que influyen en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono de los estudiantes. De modo que el currículum debe ser considerado como una variable de importancia en el marco de las políticas dirigidas a garantizar las finalidades del nivel secundario, ahora obligatorio en Argentina (Feldman y Palamidessi, 2015).

La posición de Feldman y Palamidessi retoma aportes del campo de los estudios del currículum, en el que identifican tendencias en la evolución histórica de sus principios articuladores y reguladores. Los autores señalan que esos principios operan en los procesos de reforma curricular para dar respuesta a las finalidades de la educación obligatoria de los últimos 30 años. Dichas tendencias –que describimos a continuación– cobran un rol principal en el nivel secundario de educación, que ha sido históricamente selectivo.³²

a) *Una diferenciación fuerte de modalidades formativas, frente a una tendencia al comprehensivismo* (Kirk, 1989; Meyer, 2006; Goodson, 2000 y 1995)

Una parte importante de la tradición educativa occidental surge a medida que se desarrollan los sistemas

³² Estas tendencias se han definido como marco referencial en los siguientes proyectos de investigación actualmente vigentes: *Currículum, aumento de la obligatoriedad escolar e inclusión educativa: un estudio sobre el diseño curricular para la educación media en cuatro países del Cono Sur*. Ubacyt, Programación científica 2016-2018. Director Daniel Feldman; y *Regulaciones, institucionalidades y prácticas: un análisis de las condiciones de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias*, Proyecto UNGS, Convocatoria 2016-2019, dirigido por Silvina Feeney y Nora Gluz.

escolares en los Estados-Nación en Europa: “a mediados del siglo XIX ya se estaba institucionalizando la característica del currículum que hemos mencionado [como] *el poder para diferenciar*” (Goodson, 1995; p. 57). Esa tradición europeocéntrica diferencia distintos tipos de escuela a partir de la finalización de la primaria (escuelas destinadas al desarrollo de las capacidades intelectuales y a la formación de corte humanista; escuelas para el desarrollo de estudios profesionales y tecnológicos; y escuelas vinculadas al desarrollo de actividades prácticas relacionadas con oficios). Cada tipo de escuela comprende circuitos de formación diferenciales y públicos también diferenciados (Goodson, 1995). En contraposición a esta tendencia, el comprehensivismo curricular define una única escuela obligatoria y común para toda la población postprimaria; y se expresa con fuerza en la Reforma del National Curriculum en el Reino Unido en la década de los años 1980 (Kirk, 1989). Dicha reforma propone un currículum básico y común para el conjunto de la población a ser educada en las distintas escuelas del país.

Las reformas curriculares de los Estados modernos han privilegiado el comprehensivismo por sobre la diferenciación temprana, lo que se expresa en la decisión de mantener un sistema educativo único y definir “lo común” en términos del conocimiento considerado valioso para todos. Según Meyer (2006), las reformas de los últimos 30 años en diferentes países del mundo y de la región –según hemos mencionado– dan respuesta desde el currículum a la *globalización cultural*, con lo que definen unos temas/saberes/capacidades/competencias comunes, que responden a la formación de un “nuevo individuo” capaz de enfrentarse a un mercado laboral cambiante, conocedor de sus derechos, hablante de una lengua extranjera privilegiada (el inglés), capaz de funcionar como un ciudadano supranacional. Por su parte, Feldman (2005) llama “homogeneización curricular” al fenómeno local del que dio cuenta en los años 90 el polimodal, que unificaba las distintas modalidades educativas en un único tipo de escuela.

No compartimos la diferenciación temprana de modalidades formativas: la ubicación inicial en un trayecto formativo del niño/joven obtura su posibilidad de revisar esa elección a futuro y su consecuente movilidad.³³ Sin embargo, la tendencia al comprehensivismo presenta sus propias dificultades, que podemos resumir en dos: i) la definición de un currículum común que debe contemplar los intereses diversos de los estudiantes que el currículum de características comprehensivas diluye; y ii) la extensión de los contenidos que se incluyen en el currículum para dar respuesta a las múltiples finalidades de la escuela comprehensiva: las disciplinas escolares (en sus distintas versiones más o menos académicas), las temáticas específicas de la formación profesional, las ligadas a la preparación para la vida democrática (educación vial, sexual, ambiental, derechos humanos, etc.), para dar solo algunos ejemplos.

Creemos que con la tendencia hacia el comprehensivismo curricular se constata una suerte de estallido o balcanización del currículum que conspira contra la profundización de las enseñanzas, y deja poco lugar para la comprensión y la promoción de intereses de los sujetos que aprenden. El desafío es pensar lo común, sin perder de vista la identidad de trayectos formativos (modalidades educativas) que permitan incluir los intereses y las aptitudes de públicos diferentes.

b) Un currículum ordenado mediante demarcaciones fuertes, frente a movimientos de integración curricular (Bernstein, 1995 y 1998; Bourdieu y Gross, 1990; Goodson, 1995)

La historia del currículum (Goodson, 2000) muestra cómo los intentos de estructuración del contenido curricular a partir de modelos interdisciplinarios han sido seguidos por iniciativas de reestratificación del currículum en torno a las disciplinas tradicionales. Y la conservación de las disciplinas como base para la organización del currículum ha constituido, según Goodson, su mejor protección contra iniciativas de reformas integrales, pues permiten mantener las innovaciones dentro del microcosmos de cada asignatura; más aún, fraccionan cualquier intento de revisión de los propósitos políticos y sociales de la educación, y limitan la esfera de acción de los agentes de cambio.

Desde la sociología del currículum, Bernstein (1995, 1998) primero y algunos seguidores después, han

³³ En Argentina, la diferenciación temprana de modalidades en la escuela secundaria no ha sido un obstáculo para continuar estudios superiores. El ejemplo más saliente es la modalidad técnico profesional que, desde su constitución como modalidad educativa en el sistema de educación formal, mantiene su identidad sin impedir el pasaje de los estudiantes a la universidad.

planteado los límites de los currículos de alta clasificación que obturan el diálogo entre disciplinas y forman una dinámica de trabajo en las escuelas en las que cada profesor es amo y señor de su materia. Lo anterior deja librada la relación pedagógica (lo que el autor denomina “enmarcamiento”) a la potestad del profesor por sobre cualquier otra autoridad. Esto tiene un impacto directo en dos cuestiones problemáticas para el avance de los estudiantes en la escuela secundaria: una cantidad importante de asignaturas de cursado simultáneo y la lógica disciplinar para el tratamiento de ciertos problemas de la vida por fuera de la escuela. La clasificación por materias aisladas impone a la vida escolar una dinámica en la que el diálogo del estudiante con el conocimiento es mediado por la disciplina y sus problemas “internos”, sin reconocer que el mundo social y natural propone problemas complejos e interdisciplinarios.

Los movimientos de **integración del currículum** abonan por hacer lugar a distintas instancias de diálogo entre asignaturas que “obliguen” a los profesores a trabajar en conjunto algunos temas y/o problemas que ameritan miradas compartidas e interdisciplinarias (Bourdieu y Gross, 1990): “La aspiración a una enseñanza más coherente debe favorecer las *enseñanzas impartidas en común* por profesores de distintas especialidades, e incluso un replanteamiento de la actual división del saber en ‘disciplinas’” (p. 419).

Sin desmerecer el aporte fundamental que implica la inducción a modos de pensar propios de los distintos campos disciplinares –aporte casi exclusivo de la escuela a los jóvenes–, el currículum podría plantear ciertas agrupaciones por materias próximas entre especialidades, o que vienen impuestas por el desarrollo de las ciencias. Asimismo, la integración de materias puede suscitar en los profesores el deseo de enriquecer, diversificar y ampliar sus enseñanzas, traspasando las fronteras estrictas de sus especialidades respectivas o enseñando en equipo. Las clases en las cuales participan docentes de dos o más especialidades, reunidos según sus afinidades, pueden favorecer el tratamiento de problemas interdisciplinarios con foco en cuestiones sociales, intereses científicos vigentes o intereses facultativos de los profesores a cargo de las enseñanzas. Todo ello promueve la participación de los estudiantes a partir del sentido de dichas problemáticas (extradisciplinarias). Y también favorece la reagrupación de estudiantes según criterios alternativos a los usuales, como sus niveles de aptitud o sus intereses comunes en temas concretos.

La integración curricular no tira por la borda los aportes fundamentales de las lógicas disciplinares, sino que los combina con momentos de diálogo y trabajo compartido entre más de una de ellas. Un cambio curricular en tal sentido amerita la revisión del formato escolar: ¿Es posible enseñar en la sociedad del conocimiento en una escuela que mantiene una estructuración en disciplinas estancas, impartidas en períodos acotados, en aulas que siguen organizadas en filas y columnas? ¿Se dan las condiciones que supone romper la lógica estrictamente disciplinar?

c) *El predominio de códigos que privilegian el conocimiento abstracto, académico y descontextualizado, frente a códigos que se orientan al conocimiento contextual y socialmente situado* (Coll y Martín, 2006; Goodson, 2000; Egan, 2000; Perrenoud, 2003)

El predominio de códigos que privilegian el conocimiento abstracto, académico y descontextualizado puede ejemplificarse a partir de la caracterización que hace Goodson (2000) de las disciplinas enseñadas en la escuela secundaria inglesa, su ligazón con ámbitos académicos y su asociación con exámenes externos, que las convierten en un conocimiento abstracto, formal y académico.

La sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos de la educación obligatoria en muchos países es, en realidad, el resultado de la aplicación reiterada de una lógica esencialmente acumulativa en los sucesivos procesos de revisión y actualización del currículum escolar. En efecto, la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca han ido acompañados, contrariamente a lo que cabía esperar, de una reducción simétrica y equilibrada de la presencia de otros contenidos, y mucho menos de una reestructuración en profundidad del conjunto del currículum. La solución adoptada es casi siempre menos racional desde el punto de vista pedagógico y de la gestión del tiempo de enseñanza y aprendizaje: ante la manifestación de nuevas “urgencias” y necesidades sociales, lo habitual no es la sustitución de unos contenidos por otros, sino la ampliación y la introducción de nuevos contenidos.

A la definición abstracta y académica del contenido se viene imponiendo otro modo de abordar la identifica-

ción y definición de qué hay que enseñar y aprender en la educación en términos de **competencias**³⁴ (Coll y Martín, 2006; Perrenoud, 2003). En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre, en consecuencia, un referente o un correlato en el comportamiento, la entrada por competencias en el establecimiento del currículo ayuda efectivamente a definir los aprendizajes básicos, imprescindibles y deseables.

En este punto, los estudios del currículum nos muestran una tendencia a repensar el currículo escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos (Eisner, 1998; Coll y Martín, 2006; Perrenoud, 2003).

Un desarrollo análogo al de competencias y particularmente interesante es el que propone Egan (2000) al abordar el currículum desde los aportes de las teorías de la recapitulación, en especial, la obra de Vigotsky. Lo hace bajo el concepto rector de los **modos de comprensión** que los seres humanos vamos desplegando para comprender el mundo: la comprensión somática, la comprensión mítica, la comprensión romántica, la comprensión filosófica y la comprensión irónica. Cada uno de los tipos anteriores genera unos "instrumentos" cognitivos particulares, que hacen posible la comprensión cada vez más cabal y profunda del mundo, y son compatibles con modos de trabajo que se han desarrollado al interior de las disciplinas académicas. Cada forma de comprensión constituye una forma distinta de pensamiento. Según Egan, lo que hacemos es pensar con instrumentos antiguos que forman parte de nuestra cultura hoy. Cuando desarrollamos alguna de estas formas de comprensión, recurrimos a elementos producidos históricamente. Revisar el currículum desde esta perspectiva permitiría seleccionar un conjunto esencial de contenidos para cada nivel educativo, acorde al desarrollo de tipos de comprensión privilegiados en cada nivel y evitar la dispersión informativa y enciclopédica.

Las competencias y los modos de comprensión permiten repensar la definición del contenido en el currículum como alternativas a la matriz disciplinar que sigue dominando su organización y la definición del contenido educativo. Creemos que esa hegemonía disciplinar está íntimamente relacionada con el formato escolar y la formación del profesorado en espejo a las disciplinas académicas.

Primer cierre

De estas tendencias teóricas se pueden derivar tres principios reguladores de las políticas públicas en currículum: i) una mayor semejanza entre modalidades formativas diferentes, la formación común se sostiene entre distintas modalidades educativas y las variaciones se juegan en los ciclos orientados, pero manteniendo las mismas finalidades formativas amplias; ii) tendencia hacia formatos curriculares de menor clasificación, lo que permitiría cursar en simultáneo un menor número de materias por año escolar; iii) un enfoque menos academicista o abstracto del conocimiento escolar, lo que permitiría mayores grados de significatividad y contextualización curricular.

Lo anterior se traduce en formatos curriculares más flexibles que favorecen mayores grados de autonomía de los estudiantes: cursadas que combinen materias anuales con cuatrimestrales, espacios opcionales en el currículum que dejan abiertas posibilidades de elección del estudiante, espacios de integración de materias o disciplinas, definiciones de contenidos ligadas a problemas contextualizados o significativos para el estudiante. En concordancia con lo que indican los estudios del currículum guiados por esta preocupación, creemos que formas más flexibles del currículum podrían favorecer la permanencia, el avance y la promoción de los estudiantes del nivel secundario de educación.

De aquí en adelante, el trabajo analiza qué pautas dominaron las últimas reformas curriculares en nuestro país, a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la escuela media, con relación a las tendencias teóricas del currículum descriptas en este apartado.

³⁴ En este trabajo usamos el concepto de competencias desde la perspectiva planteada por Perrenoud (2003).

2. Tendencias teóricas en la evolución del currículum: las regulaciones de las últimas reformas curriculares para la escuela secundaria obligatoria en Argentina

Desde mediados del siglo pasado, Argentina, en concordancia con otros países de la región, asiste a la expansión de la cobertura en educación y extiende la obligatoriedad al nivel secundario. En un primer momento lo hace en el marco de la Ley Federal de Educación promulgada en el año 1993 y, luego, en el marco de la Ley Nacional de Educación promulgada en 2006. Como destacamos en otro trabajo (Feeney y Feldman, 2016), la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario, asociada con la incorporación de sectores excluidos, o precariamente incluidos en los sistemas educativos, pone en cuestión el papel de las sucesivas reformas curriculares y la posibilidad de dar respuesta a las múltiples finalidades educativas definidas en las leyes, la búsqueda de mayores tasas de retención y egreso, y el logro de niveles de superior calidad, pertinencia y actualización de los contenidos escolares.

Un rasgo común en ambas reformas educativas es el uso de *marcos curriculares de referencia*, constitutivos de los procesos de descentralización educativa que se dieron en muchos países de la región. Estos instrumentos normativos se dirigieron, por un lado, a la especificación de un marco para el contenido de la enseñanza y sus formatos de organización y, por otra parte, a establecer la composición del currículum por parte de las jurisdicciones y las escuelas (Feeney y Feldman, 2016).

Más allá de los múltiples análisis que se han hecho (y se podrán seguir haciendo) de las mencionadas reformas educativas, en este trabajo haremos foco en el diálogo que podemos establecer entre las tendencias en la evolución del currículum a nivel mundial y la situación argentina, a partir del análisis de los marcos curriculares establecidos para el nivel secundario de educación: los Contenidos Básicos Comunes (CBC) primero, y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), después.

Las regulaciones curriculares en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a la secundaria básica o Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) (1993 a 2003)

En el marco de la Ley Federal de Educación, se promulgaron los Contenidos Básicos Comunes como parámetro para la definición de los diseños curriculares jurisdiccionales que, para el nivel secundario, comprendieron los del Tercer Ciclo de la EGB y los del Polimodal. Hasta ese momento, la obligatoriedad escolar comprendía solo hasta el tercer ciclo de la EGB.³⁵

Para su elaboración se recurrió a comisiones de expertos académicos que se dedicaron a áreas disciplinares específicas y adoptaron una forma de organización de los contenidos por capítulos correspondientes a las disciplinas escolares. En el contexto de esta tradición disciplinar, se consideró que tanto la selección del contenido como los principios que rigen su organización y secuencia debían basarse en la estructura de las disciplinas, con la intención de que las escuelas proporcionaran un conocimiento de valor académico y científico, ya que se operó bajo el supuesto de “la escuela vacía”.³⁶ Este criterio permitiría, además, garantizar la enseñanza de los conceptos centrales de los respectivos campos disciplinares, ofrecer una presentación del contenido estructurada desde el punto de vista lógico y minimizar el riesgo de la falta de actualización del contenido (Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2006).

Aunque nunca se realizó una evaluación sistemática, algunos análisis mostraron que los CBC se caracterizaban por un grado de exhaustividad que no se correspondía con la idea de niveles básicos (Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2006). También el nivel de complejidad que proponían ponía en cuestión su capacidad de actuar como un efectivo marco para la programación curricular y la planificación de la tarea

³⁵ Es importante destacar que la Ley Federal de Educación reordena el sistema educativo en una estructura que rompe con la tradición de los niveles primario y secundario. Propone la organización en tres ciclos para el nivel “básico” y obligatorio de educación con una extensión completa de 9 años y un ciclo polimodal, de tres años de duración. A su vez, la Ley de Educación Nacional, a partir del año 2006, vuelve a ordenar el sistema educativo en los tradicionales trayectos de primaria (de 6 a 7 años, según la estructura de cada jurisdicción) y secundaria (de 5, 6 ó 7 años para las distintas modalidades del sistema educativo).

³⁶ Los resultados de ese grupo de trabajo se pueden ver en Frigerio, G.; Braslavsky, C.; Lanza, H. y Liendro, E. (1991): *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

escolar. En definitiva, más que cumplir un papel de coordinación y unificación, los CBC fueron un ambicioso proyecto de modificación del contenido escolar según estándares de excelencia académica. Y los acuerdos en el Consejo Federal de Educación permitieron que sobre una matriz básica se elaboraran los diseños curriculares en las provincias (Feeney y Feldman, 2016).

La concepción de polimodal para el último ciclo de formación secundaria pone de manifiesto la apuesta hacia el comprehensivismo curricular, incluyendo en las áreas de formación orientada lo que hasta entonces se podía reconocer en distintas modalidades u orientaciones de la escuela secundaria común; con la consecuente desaparición de una modalidad tradicional importante en el sistema educativo nacional, por la cantidad de escuelas y actores involucrados, que fue la modalidad técnico profesional. En cambio, para la escuela secundaria común fue más sencillo readaptarse al esquema de formación orientada, aunque esa adaptación conllevó sus propias dificultades. El polimodal, como su nombre lo indica, cumplía con el conjunto de propósitos educativos en un mismo trayecto escolar.

Veamos un ejemplo de lo que hemos explicitado hasta aquí en los CBC.

Cuadro 1. Organización curricular para el ciclo polimodal

FORMACIÓN GENERAL DE FUNDAMENTO	FORMACIÓN ORIENTADA EN CINCO ÁREAS
Lengua	Ciencias Naturales, Salud y Ambiente
Matemática	Economía y Gestión de las Organizaciones
Ciencias Sociales	Humanidades y Ciencias Sociales
Ciencias Naturales	Producción de Bienes y Servicios
Tecnología	Artes, Diseño y Comunicación
Educación Artística	
Educación Física	
Formación Ética y Ciudadana	
Humanidades	

Por último, veamos un ejemplo de *definición de contenido para el bloque 1 del área de Lengua*: reflexión acerca del lenguaje.

Contenidos conceptuales:

- Sistemas semióticos verbales y no verbales. Géneros discursivos y mediáticos.
- Relación texto-contexto-paratexto. Situación comunicativa. Actos de habla. Consideraciones sobre la audiencia.
- Sistematización de normas de nivel oracional y textual a partir de las actividades de comprensión y producción de textos: superestructura, macroestructura, coherencia y cohesión, adecuación. Normativa sintáctica, morfológica y ortográfica.
- Repertorio léxico. Subsistemas léxicos. Redes conceptuales. Variedades lingüísticas regionales. Creación y recreación léxica. Influencia de los medios de comunicación social.
- La argumentación: procedimientos, formatos, estilos.

Contenidos procedimentales:

- Lectura, comparación y análisis de discursos.
- Observación, comparación y análisis de situaciones comunicativas.

-
- Análisis de actos de habla, de recursos retóricos y de procedimientos de cohesión.
 - Reducción, sustitución y expansión de palabras, sintagmas, oraciones y textos.
 - Elaboración de redes conceptuales, listas y/o registros de sistematización lingüística.
 - Registro, comparación, análisis y clasificación del repertorio léxico.
 - Monitoreo de la propia comprensión y producción de textos orales y escritos.

Las regulaciones curriculares en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a la secundaria orientada o ciclo superior (2006)

Como respuesta a la aguda crisis económica y social de 2001/2002, las nuevas autoridades encuentran una declinación evidente del impulso reformista. La principal preocupación residía en la fragmentación del sistema en la franja adicionada para cubrir los diez años de escolaridad obligatoria. Los propósitos principales consistieron en crear pautas de ordenamiento de la situación que incluían la definición de contenidos para los niveles escolares. Es así como en el marco de la Ley de Educación Nacional del año 2006 se reponen las modalidades que otrora se subsumían al concepto de polimodal y se recupera la tradición de trayectos formativos con identidad propia, a partir de la reorganización del sistema educativo en ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. A su vez, se estableció que las jurisdicciones podían definir, con carácter excepcional, otras modalidades.

La Ley de Educación Nacional define un conjunto de finalidades educativas compartidas por las distintas modalidades y obliga a todas las ofertas formativas a la doble formación para el mundo del trabajo y la continuidad de estudios superiores.

Asimismo, se definieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que, para el nivel secundario, comprendían el ciclo básico y el ciclo superior orientado. El proyecto consistió en reelaborar un marco de contenidos, sin por esto derogar los CBC, y esta vez sí atendiendo al carácter mínimo y básico de la prescripción (Feeney y Feldman, 2016). El pasaje de los CBC a los NAP muestra un tránsito desde formas de definición del contenido más centradas en temas hacia un planteo de situaciones didácticas (Feeney, 2006). Aun así, el rasgo compartido por ambos dispositivos curriculares es la primacía de la organización con base en contenidos disciplinares, algo que distingue a Argentina de otros países de la región que adoptaron el enfoque por competencias.³⁷

La definición de los NAP descansó, una vez más, en un dispositivo de especialistas que compartían un principio básico de jerarquía disciplinar, y agregó una tradición poco influyente en el Ministerio en la década anterior: la de la especialización didáctica.³⁸ Estos especialistas continuaron adheridos a la lógica de autonomía y jerarquía disciplinar que había formado parte del espíritu de los noventa. Según Feldman: “Esta tendencia dejó, por tanto, el campo abierto a los especialistas disciplinares quienes, carentes de orientación, dieron a la decisión política general un sesgo propio que respondió, básicamente, a un entramado autosostenido de grupos profesionales motivados por una ideología propia de renovación escolar” (Feldman, 2006, p. 92).

Veamos un ejemplo de lo dicho hasta aquí para los NAP.

³⁷ En la actualidad, no hay una nueva definición curricular a nivel nacional y la referencia más utilizada son los NAPs.

³⁸ En el artículo mencionado Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney (2006) describen tres tradiciones en las que se inscribe la teoría y la práctica curricular en Argentina: la disciplinar, la de las didácticas especiales y la de la didáctica general -esta última, prácticamente ignorada en los procesos de reforma curricular de la última década.

Cuadro 2: Organización curricular para el ciclo superior orientado

FORMACIÓN GENERAL Y COMÚN	ORIENTACIONES DEL CICLO SUPERIOR
Lengua y Literatura	Ciencias Naturales
Ciencias Naturales	Economía y Administración
Ciencias Sociales	Lenguas
Matemáticas	Agro
Educación Física	Comunicación
Educación Artística	Informática
Educación Tecnológica	Educación Física
Formación Ética y Ciudadana	Turismo
	Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras)
	Letras
	Físico - Matemáticas
	Pedagógica
	Agro y Ambiente

Veamos otro ejemplo, en este caso, de una misma área, Lengua y Literatura, sobre el eje *Reflexión sobre el lenguaje*^{39 40}:

“La exploración, con la colaboración del docente y de los pares, acerca de las lenguas de los pueblos indígenas de nuestro país, antes de la conquista y colonización, indagando sobre su situación actual, y las relaciones de poder existentes con el castellano y sus variedades. Esto supone:

Participar en variadas experiencias que permitan el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística: debates a partir de lecturas, de exposiciones orales, de películas, y de intercambios –charlas, entrevistas- con representantes de las comunidades de los pueblos indígenas.

La recuperación, profundización y sistematización de saberes sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales, poniendo de relieve la importancia y utilidad de esos saberes en relación con la producción y la comprensión de textos -tanto escritos como orales-, y con la apropiación del metalenguaje correspondiente.

El reconocimiento de las oraciones subordinadas, de sus funciones sintácticas, del modo en que aportan/completan/especifican información y de los pronombres relativos y otros nexos que las introducen, incluyendo en la revisión de la escritura la reflexión acerca de los usos incorrectos de ciertos pronombres relativos (por ejemplo, “donde” por “cuando”, “quien” por “que” o los usos abusivos de “el cual” o “lo cual”).

La reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y de su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, así como de sus funciones (organizar la información que presenta el texto, delimitar la frase, marcar los giros sintácticos de la prosa, citar las palabras de otros, poner de relieve ideas y eliminar ambigüedades, evidenciar intenciones del emisor, entre otras). La recuperación de estos saberes durante el proceso de escritura. El reconocimiento de los usos estilísticos de la puntuación en los textos literarios que se lean en el año.

³⁹ Corresponde a 3º año en Jurisdicciones con Educación Secundaria de 5 años y a 4º año en Jurisdicciones con Educación Secundaria de 6 años (Resol. CFE N° 180/12).

⁴⁰ Cabe disculparnos por la longitud del texto pero es justamente lo que permite diferenciar tipos de formulaciones del contenido entre este caso y el anterior.

Todo esto supone:

- 1 Reflexionar, con ayuda del docente y a partir de discusiones en el grupo, sobre las distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año.
- 2 Participar en situaciones específicas de sistematización que habiliten la observación y reformulación (por ampliación, recolocación, sustitución y supresión) del material verbal y permitan resolver problemas, explorar distintas posibilidades expresivas, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar y evaluar diferentes modos de decir, clasificar, aplicar pruebas, usando un metalenguaje compartido.
- 3 Apropiarse de las reglas ortográficas y de la puntuación para tomarlas en cuenta durante el proceso de escritura de textos literarios y no literarios. Reflexión sobre el uso crítico y la pertinencia de correctores ortográficos digitales.
- 4 Apropiarse del uso convencional de algunas marcas tipográficas (negrita, cursiva, subrayado, mayúsculas sostenidas, etc.) para marcar intencionalidades, producir efectos de sentido, orientar al lector y/o manipular los procesos interpretativos”.

Segundo cierre

Siguiendo las regulaciones del currículum elaboradas en las dos últimas reformas educativas en Argentina, y en diálogo con las tendencias en la evolución del currículum desarrolladas en el apartado anterior, podemos decir que se verifica la tendencia hacia el comprehensivismo, ya que, para ambos períodos de reformas, se sostuvo una escuela secundaria común que habilitaba tanto para el pasaje a los estudios universitarios como para la inserción en el mundo del trabajo y la vida comunitaria. Sin embargo, destacamos que en la segunda reforma educativa, la Ley de Educación Nacional permite reconocer diversas identidades educativas a partir de las ocho modalidades y la propia concepción de educación secundaria orientada, y establece un diálogo más cercano con los intereses y condicionamientos –también diversos– de los sujetos del nivel secundario. En relación con la diversidad de intereses, buenos ejemplos lo constituyen las orientaciones del ciclo superior de la escuela común, y las modalidades técnico profesional o artística; en tanto que podemos establecer una relación con los condicionamientos diversos de los estudiantes y las modalidades de educación para contextos de encierro o de educación especial.

Por otro lado, en las dos reformas educativas presentadas en este trabajo, persiste un currículum de alta clasificación. Como lo refleja la organización del currículum dada por los CBC y los NAP (cuadros 1 y 2), las unidades curriculares que comprenden la formación general y las que integran cada uno de los espacios curriculares en las distintas orientaciones, dan por resultado un currículum en el que coexisten un número importante de materias de cursado en simultáneo. Si bien los cuadros citados muestran ciertos espacios de integración del contenido en áreas de conocimiento: ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, lo anterior no se ha implementado así en los diseños curriculares jurisdiccionales que optan por la clásica distinción en disciplinas (historia y geografía; biología, física y química; artes plásticas, teatro y música). El rasgo de alta clasificación del currículum y la consecuente organización por materias aisladas en los diseños curriculares provinciales, constituye en la actualidad una de las características más salientes de los textos curriculares con las dificultades, ya señaladas, que trae para el avance de los estudiantes en el nivel secundario. Podemos afirmar que la matriz disciplinar domina actualmente la organización curricular del nivel que nos ocupa, en nuestro país.

Es en la definición del contenido donde aparece la mayor novedad y acople a la tendencia de definir contenidos que refieren a problemas de relevancia para la enseñanza de las disciplinas escolares, socialmente situados y más significativos para los estudiantes. Esta novedad ocurre en el pasaje de los CBC a los NAP. En estos últimos, el tipo de definición del contenido avanza hacia una mayor contextualización y problematización en las áreas del currículum. Nos encontramos ante la revisión de la concepción de disciplina académica en una versión más “cercana” a los problemas de la enseñanza de éstas o de cómo traducir temas

abstractos en contenidos de enseñanza que cobren significado para quien enseña y para quien aprende. De algún modo, se pone en el foco la enseñanza por sobre la definición abstracta y académica del contenido. Esto tiene relevancia en los modos de organización de las actividades en el aula como se destacó en el ejemplo de Lengua y Literatura para el eje “Reflexión sobre el lenguaje”. Lo que en la formulación de los CBC eran exhaustivos listados de temas con foco en los aspectos informativos de la disciplina, en la formulación de los NAP se convierte en situaciones de enseñanza que recortan lo central, lo imprescindible y lo importante.

Sin embargo, aun cuando el pasaje de los CBC a los NAP mejora la definición del contenido escolar, no logra impactar en una revisión más radical de los diseños curriculares que se reformulan a nivel de las jurisdicciones. La excesiva cantidad de contenidos que presentan las materias del currículum en los textos jurisdiccionales revela la distancia existente entre las regulaciones y los textos resultantes, que es el objeto principal del cierre del presente trabajo.

3. Reflexiones finales: de las regulaciones curriculares a los textos resultantes

A partir de 2006 se generaron condiciones normativas más propicias para la revisión del currículum del nivel secundario en las jurisdicciones. En paralelo a la elaboración de los NAP se definieron un conjunto de normativas⁴¹ que abrían un panorama alentador en relación con un avance hacia mayor flexibilidad del currículum y mayor autonomía en las decisiones de los estudiantes.

Esas normas promovieron, por ejemplo, la cuatrimestralización como alternativa de organización del currículum, la opcionalidad de trayectos por parte de instituciones y estudiantes, y la elaboración de regímenes académicos que contemplasen las situaciones diferenciales en el avance de los estudios.

Sin embargo, varios estudios locales y regionales (Baquero y Cols, 2009; Dussel, 2008; Feldman, 2009; Jacinto y Terigi, 2005; Kauffman y Nelson, 2005; Tenti Fanfani, 2009; Feldman y Palamidessi, 2015) coinciden en señalar unos rasgos comunes de los currículos del nivel secundario, contrarios a los que señalábamos en el párrafo anterior. Entre los rasgos más salientes se destacan: la simultaneidad de un número excesivo de requisitos de cursada, la descontextualización y falta de significado del contenido escolar, la rigidez en los trayectos formativos y en los regímenes de calificación y promoción. Además, estos estudios señalan que esos aspectos del currículum impactan en las posibilidades de permanencia, avance y egreso de los estudiantes en la escuela secundaria.

Entendemos que la distancia entre las regulaciones y los textos resultantes, merece una reflexión sobre las condiciones de producción del trabajo en las escuelas, que permanece casi inalterable y para las cuales el currículum resultante es funcional. La posibilidad de traducir alteraciones en la integración de materias, el trabajo por problemas significativos, la opcionalidad, la flexibilización del currículum, requiere de la reformulación del horario escolar, el puesto de trabajo docente, la flexibilización de las trayectorias de los estudiantes, entre otros.

Nos parece con cierta claridad y evidencia, que el currículum rígido no tiene en cuenta los diversos puntos de partida de los estudiantes del nivel, y que concentra una enorme dispersión en términos de posibilidades de éxito. El currículum puede mejorar y hacerse más flexible: menos cursos a la vez, más optatividad, mayor integración de materias, cuatrimestralización en el caso en que se considere pertinente. Y puede hacerse más atractivo, mejorando la definición del contenido por la vía del tratamiento de problemas significativos y contextualizados; pero estos cambios demandan unos requisitos de implementación que no se adecuan fácilmente a las lógicas del trabajo escolar existentes a escala nacional y/o jurisdiccional.

⁴¹ Entre las más importantes se encuentran las siguientes: Resolución CFE N° 18/07 Anexo I: Acuerdos generales sobre la educación obligatoria; Resolución CFE N° 84/09 Anexo I: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria; Resolución CFE N° 93/09 Anexo: Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria; Resolución CFE N° 102/10 Anexo I: Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria; Resolución CFE N° 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012- 2016; Resolución CFE N° 180/2012 NAP para el campo de la Formación General. Ciclo Orientado.

De todos modos, existen una serie de experiencias a escalas pequeñas, que avanzan en la construcción de una institucionalidad que permita innovar a nivel del currículum. Estas experiencias han sido posibles en el marco de las nuevas regulaciones del currículum citadas. Un ejemplo es el "Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales" enmarcado en los lineamientos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE N° 188/12), que generó las condiciones para repensar la globalidad de la organización del nivel. El Proyecto pone foco en la producción de conocimiento sobre nuevas formas de escolarización secundaria, que puedan traducirse en políticas que mejoren la educación del conjunto del sistema educativo nacional, a partir de la convocatoria a universidades nacionales a crear escuelas bajo su dependencia que aseguren las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para jóvenes de sectores sociales vulnerables. En primer lugar, este Programa induce formatos curriculares flexibles. En segundo lugar, en el Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción se plantean instancias para la revisión, recuperación o profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesita el estudiante para poder continuar sus estudios (espacios de acompañamiento a las trayectorias, escuela de verano, etc.). Por último, la planta docente se conforma por docentes por cargo y por horas cátedras.

Es poco lo que se sabe respecto de la incidencia de estas transformaciones en curso que proponen revisiones significativas a las instituciones; tendremos que esperar a que las investigaciones en desarrollo nos muestren sus alcances.

BIBLIOGRAFÍA

Amantea, Alejandra; Cappelletti, Graciela; Cols, Estela y Feeney, Silvina (2006). "Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da didática peral e das didáticas especiais". En Casimiro Lopes, A. y Macedo, E. (Org.): Políticas de currículo em múltiplos contextos. Sao Paulo, Cortez Editora. (ISBN 85-249-1225-1). Año 2006. Pp. 38 a 69. Primera edición

Baquero Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2009). "Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires"; REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

Bernstein, Basil (1995). "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En *Revista Colombiana de Educación*. 1er. semestre.

---. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.

Bourdieu, Pierre y Gross, Francois (1990). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En *Revista de Educación*. Madrid: MEC. No 292. Pp 417-425

Bruner, Jerome (1987). *La importancia de la educación*. Buenos Aires. Paidós

Coll, Cesar y Martin, Elena (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

Dussel, Inés (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, FLACSO- Ediciones Manantial.

Egan, Kieran (2000). *Mentes Educadas*. Buenos Aires. Paidós

Eisner, Eliot (1998). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.

Feeney, Silvina (2006). "La Política curricular en Argentina: ¿todo vale?". En Montero, A. (Org.): *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife, Edições Bagaço (ISBN 85-373-0079-9). Abril, 2006. Pp. 341 a 354.

Feeney, Silvina y Feldman, Daniel (2016). *Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares*. Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.19-44. ISSN 0102-4698.

Feldman, Daniel (2005). "Currículum e inclusión educativa". En Krichesky, Marcelo (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-Fundación SES. Páginas 63-79.

---. (2006): "Notas sobre a política de currículo na Argentina". *Curriculosemfronteiras* [revista electrónica], v. 6, n 2. p. 82-97, jul./dez. 2006. (ISSN 1645-1384).

Feldman, Daniel, Palamidessi, Mariano y col. (2015). *Continuidad y Cambio en el Currículum. Los planes para la educación primaria y media en Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Montevideo.2015. ISBN 978-9974-8480-4-7. En línea: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>

Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

---. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, UNESCO/Santillana.

Kaufman, Robert. y Nelson, Joan (2005). Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre Países. Documentos de PREAL, N° 33. Publicaciones/64|PREAL Documentos.

Kirk, Gordon (1989). *El Currículum Básico*. Buenos Aires. Paidós

Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.

Meyer, John (2006). "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual". En Benavot, A. y Braslavsky, C.: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. IIPE-UNESCO/PNUD, Buenos Aires.

Perrenoud, Philippe (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile:J. C. Sáez Editor.

DOCUMENTOS

ARGENTINA. Ley Federal de Educación N° 24.195 Año 1993

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Acuerdos Federales para la implementación de la Ley Federal de Educación. Contenidos Básicos Comunes para polimodal (1995 y 1996). Serie 0, n. 1, n. 8, n. 16 y n.17. <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html>. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-Consejo Federal de Cultura y Educación. Argentina.

ARGENTINA. Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.048, del año 2005.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional Ley N° 26.206, del año 2006.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2012, por las autoridades educativas de las jurisdicciones. En este trabajo se citan Resolución CFE N° 180/2012, NAP para el campo de la Formación General. Ciclo Orientado.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 .

ARGENTINA. Resolución CFE N° 18/07 Anexo I: Acuerdos generales sobre la educación obligatoria.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 84/09 Anexo I: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 93/09 Anexo: Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 102/10 Anexo I: Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria.

EPÍLOGO.

REFLEXIONANDO SOBRE LA SITUACIÓN, LOS PROBLEMAS, LAS POLÍTICAS Y LAS ALTERNATIVAS INSTITUCIONALES PARA UNA EDUCACIÓN QUE EFECTIVAMENTE INCLUYA E IGUALE.

Norberto Fernández Lamarra
Universidad Nacional de Tres de Febrero

El proceso de expansión de la escolarización que se desarrolló durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del Siglo XXI se caracterizó no solamente por la multiplicación del número de instituciones educativas sino también por la ampliación de la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Los niños inician su escolarización a edades cada vez más tempranas y extienden su permanencia en el sistema educativo por más tiempo. Actualmente, en la mayoría de los países un alto porcentaje los niños de entre 6 y 11 años están escolarizados. Sin embargo, detrás de esta situación general, se ocultan situaciones de desigualdad que, en general, perjudican a los más pobres. El progresivo ingreso al sistema educativo no es uniforme. Los niños, niñas, jóvenes y adolescentes provenientes de los contextos más vulnerables carecen de iguales condiciones de acceso a la escolarización. Asimismo, la asistencia a clase de estos sectores también implica que sus trayectorias escolares estén caracterizadas por discontinuidades causadas por la repetición y el abandono o deserción. La masificación de los sistemas educativos que caracteriza a la educación en las últimas décadas en América Latina no es homogénea, dado que se enmarca en sociedades signadas por la desigualdad.

Entre la masificación y la desigualdad social y educativa

La educación primaria -como derecho fundamental- fue la primera en ser establecida en los tratados internacionales ya que forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y desde ahí ha sido incluida en todos los acuerdos internacionales sobre educación y derechos humanos. Previamente, muchos Estados ya habían dictado leyes de escolaridad primaria obligatoria, que establecían además su gratuidad. En ese sentido, la totalidad de los estados de la región han avanzado hacia la universalización del acceso a la enseñanza primaria. Ahora bien, no todos los que ingresan al nivel primario lo concluyen y esto particularmente es importante de analizar para pensar su impacto en la educación secundaria. Repitencia, deserción, movilidad y un temprano ingreso al mercado laboral informal son algunos de los factores que atentan contra la continuidad de las trayectorias escolares. Por otra parte, un nuevo desgranamiento se produce con respecto a los que terminan la escolaridad primaria. No todos los estudiantes que culminan la escolaridad primaria continúan sus estudios en el nivel secundario.

Los sistemas educativos de la mayoría de los países de la región ofrecen sistemas educativos con “vallas” sucesivas, algunas ubicadas en la transición entre los niveles primario, medio y superior y otras en los primeros años de cada nivel. La mayor parte de los países de la región posee tasas elevadas de transición de estudiantes entre la enseñanza y primaria y la secundaria, la cobertura de la educación secundaria no alcanza en la región el nivel de cobertura de la educación primaria (ni en lo que respecta al acceso ni en la permanencia ni en la graduación). Resulta de interés retomar, además, las ideas de Poggi (2014) quien destaca que las desigualdades en la escolarización y finalización del nivel primario perjudican, especialmente,

a las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Otro aspecto negativo es el atraso relativo en cuanto a edad por efecto de las repeticiones de grado/año y por abandono temprano de la escolaridad por diversos motivos. En diferentes trabajos publicados desde el SITEAL se evidencia la relación entre la edad y las probabilidades de estar escolarizado: mientras que a edades más tempranas el acceso a la educación es casi universal a medida que aumenta la edad, los niveles de escolarización decrecen (UNESCO/SITEAL, 2008). Si bien se ha ido produciendo una paulatina incorporación de los adolescentes a la escuela, en particular de los jóvenes provenientes de sectores más postergados y que el ciclo de escolarización obligatoria tiende a extenderse, los esfuerzos realizados hasta ahora parecen insuficientes. La meta de acceso universal a la escuela está lejos de cumplirse. Además, para los que ingresan, se pueden pensar entonces a la continuidad en el sistema educativo como un sistema de vallas sucesivas que se debe superar y en esa carrera, “con obstáculos”, son muchos los que quedan fuera.

De acuerdo al informe preparado por la “Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela” de UNICEF, en la región de América Latina y el Caribe hay 1,9 millones de jóvenes y adolescentes que teniendo la edad de estar en la escuela secundaria, no están ni en la escuela primaria ni en la secundaria, ya sea porque nunca han accedido o bien porque accedieron y al poco tiempo desertaron (UNICEF, 2012). A la vez, hay 6,4 millones de jóvenes y adolescentes que se han inscripto en alguno de los años de la secundaria básica y asisten pero lo hacen en una situación de una frágil precariedad por lo cual, el riesgo a desertar es alto (UNICEF, 2012). Así, se perciben dos tipos de exclusiones: la primera, la de los que no accedieron y la de los que ya no están. Esto es una “exclusión de hecho”. Pero además existe una exclusión latente, silenciosa, solapada, que hace referencia a quienes están escolarizados pero en riesgo permanente de abandonar la escuela por motivos sociales, geográficos o pedagógicos.

En lo que respecta a la Educación Superior, también se constata un período de crecimiento cuantitativo del sistema en número de instituciones y en matrícula pero con la persistencia de la desigualdad y con formas diversas de exclusión. La matrícula del conjunto de la educación superior ha crecido en forma significativa en los últimos años y este crecimiento ha situado la región dentro de la tendencia internacional (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2016). Ahora bien: persiste una fuerte heterogeneidad en la Educación Superior con respecto a los niveles anteriores del sistema, y beneficia especialmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas. A la vez, vale destacar la mejor performance de las mujeres en relación con los varones en el acceso a la educación superior y en su capacidad de finalizarla. Persiste, sin embargo, una deuda significativa en relación con la equidad étnica: la educación superior en los diferentes países de la región presenta avances progresivos en las últimas décadas en relación con la cobertura y el acceso. Sin embargo, el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios sigue siendo todavía muy limitado.

Para tener una perspectiva más precisa del desarrollo de la educación superior en la región es importante considerar que, tal como se ha detallado en varios capítulos de este libro, el nivel de finalización de los estudios superiores sigue siendo bajo ya sea porque la Educación Superior posee importantes tasas de deserción y porque exige –por diversos motivos– cursadas de duración muy superior a la teórica. Se dan además tasas muy significativas de interrupciones, reingresos y cambios de carrera que dan cuenta de trayectorias en el nivel superior muy dispares y heterogéneas.

Sobre los motivos de la deserción

La cuestión de la deserción genera –desde hace décadas– debates en el ámbito educativo. Uno de los términos que tradicionalmente se usó fue el de “fracaso” o específicamente “fracaso escolar”. Se trata de un concepto ambiguo (¿Quién es el que fracasa?) y aunque aún genera diversos interrogantes, es posible afirmar que se trata de un fenómeno ligado y producido por las instituciones educativas. No es posible omitir el vínculo entre el fracaso y las acciones e intervenciones desarrolladas por las propias instituciones: el fracaso es algo que ocurre “en” las escuelas o “en” las universidades. No lo podemos pensar lejano o ajeno a sus prácticas.

Muchos de los análisis que se hacen de este fenómeno incurren en algunas omisiones. Las estadísticas que suelen presentar los organismos oficiales llegan a documentar que el fracaso tiene “color” de clase social,

de minorías o de etnia de las familias, pero la lógica de los grandes números tiende a dejar en la sombra por qué y cómo ocurren estas situaciones de ese modo. Algunos posibles fracasos en la experiencia educativa de los jóvenes y adolescentes, desde esa perspectiva, podrían explicarse por no entender los temas desarrollados en clase, tener muchas faltas, no hacer la tarea, no disponer de útiles y libros para estudiar, vivir situaciones familiares complejas, no tener a quién recurrir por más apoyo y explicaciones, tener que usar su tiempo para trabajar en la calle o en la casa colaborando con la economía familiar, entre otros. Siguiendo esta misma lógica, cuando un estudiante está cercano a una situación de “fracaso”, las estrategias de retención suelen asumir dos modalidades básicas: se busca disminuir los niveles de aprendizaje requeridos para la promoción, en un proceso que se conoce como “promoción social” y que alude a aquellos casos en que se aprueba a los y las estudiantes o se los pasa de un año a otro “para que tengan la certificación requerida”. Muchas veces se suele justificar esta actitud con la argumentación de que por su origen social no van a continuar estudios en los niveles subsiguientes. O bien, se aplica una sanción remedial: la repetición del año (en la educación básica) o recurrir la asignatura (en el nivel superior). Por lo general, con los mismos profesores y en las mismas circunstancias en las que ya una vez, “fracasó” (Farias y otros, 2007). Pensar instituciones educativas incluyentes demanda generar alternativas positivas a estas ideas y prácticas.

Los avances en la investigación educativa sobre estas temáticas hoy en día permiten comprender que la desigualdad social es parte de la explicación del fracaso educativo pero no lo explica totalmente. Si bien resultan de vital importancia las ayudas sociales para andamiar el paso por la escolarización de los sectores más pobres, investigaciones recientes en el campo demuestran que existen barreras u obstáculos al interior de la propia institución escolar que derivan en situaciones del denominado fracaso escolar. Siguiendo a Serulnikov (2008), en general, hay responsabilidad institucional del sistema educativo en general en la propia sentencia de fracaso. El fracaso, entonces, pasa de ser una cuestión estigmatizante y centrada en los sujetos y sus familias, a plantearse en términos de responsabilidad institucional por no incluir adecuadamente a los estudiantes (Serulnikov, 2008). Resulta importante, entonces, poner la mirada en el interior de las propias instituciones educativas, analizar sus prácticas, sus discursos y sus tradiciones. De esta forma, quedarán expuestas las propias vallas que el sistema educativo va construyendo a lo largo de las trayectorias educativas de los estudiantes y sus efectos excluyentes. Solo así, repensando las propias instituciones y las propias prácticas pedagógicas, será posible construir una inclusión plena, que no solo suponga una masificación del ingreso sino que también incluya una importante mejora en términos de continuidad en el sistema y en el logro de la graduación con los aprendizajes requeridos por el mundo de hoy y del futuro demanda.

Los aportes de esta obra

Este libro a partir de la mirada de los diferentes investigadores que han contribuido a su desarrollo busca dar algunas pistas para pensar sobre las vallas internas del sistema educativo a la vez que plantea algunos posibles intentos de superación.

El capítulo de Ana María Ezcurra titulado “Educación superior: una masificación que incluye y desiguala” pone su foco en el nivel superior y examina una serie de tendencias globales a partir de la expansión amplia del nivel, de sus instituciones y de su matrícula. Este análisis le permite a la autora afirmar el desarrollo de una “masificación extraordinaria” que convive con una problemática histórica del sistema educativo: la desigualdad. La autora analiza los complejos puentes que vinculan desigualdad social y masificación de la educación superior. En particular su interés radica en dar cuenta si esta expansión del nivel reduce la desigualdad al proporcionar más oportunidades a estratos en desventaja, o bien, la ensancha, al beneficiar a aquellos que ya son privilegiados. En términos de ingreso, efectivamente, puede afirmarse que la masificación abre la entrada a la universidad a franjas antes excluidas. La cuestión se torna más compleja al pensar la permanencia y la graduación en el nivel. Para analizar estos aspectos, Ana María Ezcurra avanza en la caracterización de lo que denomina una “inclusión estratificada”, la que supone una segmentación de la matrícula del nivel en circuitos institucionales de estatus dispar según condición social). Desde otra perspectiva, en los procesos que denomina de “inclusión excluyente”, es decir, el ingreso al nivel pero con alta tasa de deserción que particularmente afecta a los sectores socialmente más vulnerables. Al momento de buscar una explicación para estas situaciones que, sin lugar a dudas, perpetúan la desigualdad, Ana

María Ezcurra enfatiza el rol crucial de las instituciones y de los procesos de enseñanza en la génesis de tales desigualdades, y sobre todo de la deserción en esas capas desfavorecidas.

El capítulo de Adriana Chiroleu, titulado “Expansión de oportunidades en la Educación Superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria”, aborda las políticas públicas desarrolladas para la expansión del nivel superior dichos países desarrolladas desde inicio del siglo XXI. En los tres países se han desarrollado en los últimos años procesos significativos de expansión de la matrícula universitaria, lo que permitió el ingreso al nivel de sectores antes excluidos. Ahora bien, del mismo modo que planteaba en su capítulo Ana María Ezcurra, Adriana Chiroleu afirma que la ampliación de oportunidades de acceso al nivel superior no se tradujo en avances igualmente significativos en términos de graduación en el nivel. A la vez, la autora también da cuenta de los procesos de segmentación social que persisten, con mayor significatividad, en los casos de Chile y Brasil. Resulta fundamental pensar estrategias para superar estos complejos procesos que perpetúan la desigualdad. Hay que repensar las instituciones y sus prácticas para superar las vallas que generan exclusión. Esto urge ya que es necesario consolidar y complementar los avances en términos de ingreso al nivel.

El capítulo de Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga pone su foco en la educación superior en Argentina aunque incursiona en la problemática del ingreso y la permanencia a nivel mundial y latinoamericano. Analizan la masificación del ingreso al nivel superior en Argentina y plantean que las políticas públicas implementadas para mejorar el acceso y la permanencia han tenido un alcance limitado o carecido de continuidad. Entre otros aspectos plantean la ausencia de estadísticas formales sobre permanencia y/o deserción a nivel nacional pero también a nivel institucional. Poco se sabe en las instituciones sobre quiénes son los que abandonan la universidad y cuáles son las causas que motivan la deserción. El capítulo además recupera los resultados de una investigación realizada por los autores entre 2011 y 2015 en cuatro universidades públicas del Conurbano Bonaerense (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Tres de Febrero), las cuales atienden a una población, en su mayoría, vulnerable. La investigación desarrollada examinó las políticas institucionales y estrategias pedagógicas implementadas para favorecer el ingreso y la permanencia de los alumnos en el ingreso y primer año universitario. Las universidades estudiadas despliegan acciones de apoyo a los estudiantes con el fin de fomentar la permanencia. En general, ponen su foco en los estudiantes y pocas veces en los docentes. Eso supone que, rara vez, incluyen la revisión de las prácticas pedagógicas y por lo general se enfocan en temas externos a las situaciones de enseñanza: becas, comedores universitarios, tutorías, etc. Así, las vallas internas de las propias instituciones, persisten. Las prácticas pedagógicas tradicionales, pensadas para tipo de estudiantes y en otros contextos sociales y culturales se multiplican en las instituciones del nivel superior de Argentina y así, los esfuerzos por incorporar a nuevos sectores sociales al nivel, no se ven correspondidos con esfuerzos igualmente importantes de revisión pedagógica. Solo en la medida en que los propios docentes y, en general, las propias instituciones, aúnen voluntades para pensar sus prácticas pedagógicas tradicionales y el rol crucial que juegan al momento de garantizar la continuidad en el nivel y la graduación, será posible comenzar a desandar el camino de la desigualdad y el carácter elitista que persiste en muchas instituciones universitarias argentinas.

El capítulo “La construcción de caminos de equidad en educación superior. Políticas de permanencia”, de María del Carmen Parrino, pone su foco en el análisis de las políticas públicas y organizacionales para fomentar la permanencia de los estudiantes en el nivel. En este sentido, avanza en relación con uno de los focos problemáticos del nivel: una vez logrado el ingreso, sostener la continuidad de los estudios y lograr la graduación. El texto aporta un sistema de indicadores en materia de deserción y graduación en el nivel, que pueden utilizarse especialmente en los aspectos institucionales. Este capítulo aborda algunos de los aspectos vinculados con la expansión del acceso al nivel: la heterogeneidad de los nuevos ingresantes, el cambio de perfil del alumnado universitario, los ingresantes que son primera generación de estudiantes universitarios de sus respectivas familias y los que tienen solo una dedicación parcial al estudio.

Los siguientes artículos del libro se refieren a la situación en el nivel medio. Así, texto desarrollado por Nora Gluz, “¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario”, aborda la situación de este nivel. A partir de su análisis concluye que la masificación contemporánea

del nivel puede vincularse con una reconfiguración e intensificación de desigualdades escolares en un contexto social que se caracteriza por altos niveles de exclusión. La autora plantea que si bien desde los años 90 muchos de los países de la región prolongaron la obligatoriedad escolar hasta el nivel medio, lo que facilitó la generación de oportunidades para sectores antes excluidos, esto a la vez generó una amplia variedad de trayectorias escolares que particularmente perjudicaron a los sectores provenientes de los contextos más vulnerables. Los sistemas educativos se segmentaron y esta fragmentación se vio profundizada por las políticas focalizadas compensatorias.

Siguiendo la línea de análisis de las trayectorias por el nivel medio de los jóvenes provenientes de sectores vulnerables, el capítulo titulado “El desafío de educar en contextos de desigualdad”, de Pablo García, avanza en un diagnóstico de la situación de un nivel que caracteriza como marcado por la persistencia de múltiples exclusiones: a la exclusión “tradicional” (los que nunca han ingresado al sistema educativo), se suman “nuevas formas” de exclusión: la segmentación del sistema en circuitos de calidad dispar, repitencias múltiples que provocan abandono, aprendizajes “poco significativos”, entre otras. Las políticas de expansión de los sistemas educativos en la región han permitido que “nuevos estudiantes” antes excluidos, lleguen a la escuela. Esto desafía a las instituciones educativas a pensar nuevas formas de intervención, incluyentes, que sean capaces de derribar las “vallas” tradicionales del sistema educativo para que los “nuevos” estudiantes no solo ingresen a la escuela sino que permanezcan, se gradúen y construyan los conocimientos necesarios como para insertarse en la vida social y -si lo desean- seguir estudiando.

Finalmente, el capítulo de Silvina Feeney, “El currículum, su rol principal en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario”, pone su foco de análisis en la cuestión curricular para pensar las últimas reformas educativas desarrolladas específicamente en el caso argentino. El currículum escolar puede ser una de las vallas que generan exclusión dentro del sistema educativo o, por el contrario, ser una oportunidad para potenciar la capacidad incluyente de las instituciones escolares. La autora plantea una serie de características del currículum tradicional del nivel medio que básicamente lo transforman en un obstáculo que en una oportunidad: así, el enciclopedismo, la amplia cantidad de asignaturas de cada curso, la desarticulación entre los diferentes espacios curriculares, la descontextualización en el tratamiento de los contenidos y la rigidez, son algunos de los problemas que identifica la autora.

Hacia el diseño políticas innovadoras para pensar la educación del futuro

La reflexión sobre los aportes desarrollados por los diversos autores han contribuido a que esta publicación podría conducirnos a la postulación de políticas educativas innovadoras capaces de suprimir las mencionadas “vallas” propias de los sistemas educativos de la región y potenciar su capacidad incluyente.

El problema de los jóvenes y adolescentes excluidos del sistema educativo -en las diferentes connotaciones del término- es multicausal. Sin embargo, no se puede minimizar el impacto de “la institución educativa” en estos procesos de exclusión. En muchas instituciones educativas existen prácticas excluyentes e inercias que atentan contra la posibilidad de cambio, a lo que se agrega la falta de problematización de sus propias lógicas de funcionamiento.

Pero también existen otras instituciones que innovan para la inclusión, generan prácticas creativas, diseñan estrategias disruptivas y buscan nuevas formas de actuar para superar la exclusión.

En lo que respecta específicamente al nivel superior, en las últimas décadas presenciamos una fuerte diversificación, tanto en su organización como en su calidad, con la inclusión de modelos universitarios disímiles y contradictorios. Tal situación es muy diferente a la que había existido hasta la década de los '80, pues la educación superior había sido mayoritariamente estatal y con fuerte autonomía institucional y académica, es especial, a partir del Movimiento de la Reforma Universitaria originado en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 1918 y extendido a casi toda América Latina. El modelo predominante ha sido el denominado “napoleónico”, en el que las instituciones universitarias de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria, con carreras largas y sin ciclos de titulación intermedia. Paulatinamente, este modelo tradicional comienza a dar paso a nuevas formas de organización académica y curricular para el nivel superior, muchas veces contradictorias y con muy diversos modelos de calidad.

Frente a este panorama, la innovación para la mejora de los sistemas educativos en América Latina resulta urgente e imprescindible. Urge el desarrollo de políticas y programas que permitan la innovación permanente en sistemas, como los nuestros, que actualmente son excesivamente rígidos, desactualizados, poco innovadores y diseñados, en la mayoría de los países y los niveles, en el siglo pasado, desarrollados también en instituciones educativas rígidas y poco innovadoras.

Los estudiantes actuales de la educación básica -primaria y media- y de la superior serán relativamente jóvenes dentro de 20 o 30 años. En los años 2040-2050 se vivirá en un mundo que desconocemos totalmente y que nos resulta ahora difícil de imaginar. Todo indica que el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la informática y las comunicaciones, entre otras áreas, demandará sistemas educativos incluyentes que sean capaces de convertir la premisa de "Educación para Todos" en realidad para contribuir a construir efectivamente sociedades más justas con similares oportunidades para todos y todas.

Cada día nos asombramos de los avances en las diversas áreas científico-tecnológicas ¿Cuál deberá ser la formación necesaria en nuestras escuelas y universidades para que los estudiantes actuales puedan hacer frente a requerimientos sociales, laborales y científico tecnológicos que ahora desconocemos? Éste es el desafío y el dilema que entre los que trabajamos en educación deberemos atender y por el que tenemos que preocuparnos hoy: estudiando, investigando, debatiendo y pensando entre todos en la Argentina, en América Latina y en el mundo. Solo con una revisión profunda del funcionamiento excluyente de nuestros sistemas educativos podremos superar la mera masificación de los sistemas y lograr instituciones educativas que rompan los círculos históricos de pobreza y las nuevas formas de desigualdad. Allí radica el desafío para las políticas educativas de hoy.

Las estrategias de innovación permanente en todas las instituciones educativas y de formación deben ser prioritarias. Tenemos que convertir el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades en un ámbito de investigación, de reflexión, de innovación, de formación, de debate crítico, con la participación plena de directores, docentes, estudiantes y de la comunidad. Nada de esto será posible si los gobiernos y la comunidad nacional en su conjunto no definen a la educación como una prioridad nacional, ya que de ello depende nuestro futuro como país y de cada uno de nosotros como ciudadanos para la construcción de una sociedad verdaderamente incluyente e igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Farias, Mónica; Fiol, Dolores; Kit, Irene. y Melgar, Sara. (2007). Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar. Buenos Aires: UNICEF.

Fernández Lamarra, Norberto y Perez Centeno, Cristian (2016). La Educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. Revista Española de Educación Comparada. Otoño, nro. 27, pp. 123-148.

Poggi, Margarita (2014). La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. Buenos Aires: Santillana.

Serulnikov, Adriana. (2008). Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión. OEA, Proyecto Hemisférico «Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar», subregión Mercosur.

UNESCO/SITEAL (2008). La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires: IPE –UNESCO, Buenos Aires.

UNESCO/UNICEF (2012). Completar la escuela, un derecho para crecer y un deber para compartir. Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela. Panamá: UNICEF.

LOS AUTORES

Ana María Ezcurra es Licenciada en Psicología (Universidad del Salvador) y Doctora en Ciencias Políticas y Sociales (Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México). Actualmente es investigadora docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se especializa en estudios internacionales, con dos áreas centrales: educación superior y desigualdad social a escala global, y Estados Unidos y sistema mundial. Es autora de libros publicados en Buenos Aires, México, Nueva York, Madrid, San Pablo, Ginebra, París y San José de Costa Rica, entre otros. Los últimos son *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial* (2011, UNGS), y *La era Obama* (2013, EDUNTREF).

Adriana Chioleu es Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Brasil y la Universidad de Brasilia. Se desempeña como Profesora Titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario y es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET / Argentina). Desarrolla además docencia de Posgrado en numerosos Programas; entre ellos, el Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es además directora de la Revista *Temas y Debates*, Revista Académica de Ciencias Sociales. Su área temática de concentración es el análisis de las políticas públicas de educación superior en América Latina.

Ana María Cambours de Donini es Doctora en Educación (University of the Pacific, California), Magíster en Educación (California State University) y Profesora de Filosofía (Universidad de Buenos Aires). Actualmente enseña en las Maestrías en Gestión Educativa y en Educación, Lenguajes y Medios de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) de la misma universidad. Es autora de numerosas publicaciones y ha dirigido proyectos en temas de política educativa e internacionalización de la educación superior.

Jorge M. Gorostiaga es Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación (University of Pittsburgh) y Licenciado en Ciencia Política (Universidad del Salvador). Se desempeña como Profesor Titular y Director de la Maestría en Gestión Educativa en la Universidad Nacional de San Martín, Investigador del CONICET y Profesor de Posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Es Editor de la Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. Se especializa en el estudio de reformas educativas comparadas, las relaciones entre investigación y política educativa, y problemas de equidad en educación secundaria y superior.

María del Carmen Parrino es Doctora en Educación, Magíster y especialista en Gestión Universitaria, contadora pública, profesora en Matemática y en Física. Es profesora de grado y posgrado, directora de tesis, investigadora y funcionaria con experiencia en la gestión de universidades públicas y privadas. Es autora de numerosas publicaciones en educación superior entre las que se destaca *¿Evasión o Expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria* (2015) y *Capital Académico* (2007).

Nora Gluz es Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Políticas Educativas y Derecho a la Educación. Especialista en temas de políticas sociales, desigualdades y educación, ha publicado en revistas académicas nacionales e internacionales. Fue consultora de distintos programas nacionales e internacionales y se ha especializado en la evaluación de políticas educativas destinadas a los sectores más vulnerados.

Pablo García es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus instituciones por FLACSO (Buenos Aires) y Magister en Políticas y Administración de la Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Actualmente cursa sus estudios de Doctorado en el Programa Interuniversitario de Doctorado en la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de San Martín. Es coordinador del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF.

Silvina Feeney es Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en temas de enseñanza, currículum y evaluación educativa. Entre sus publicaciones resalta el libro *El Saber Didáctico*, destacado con el premio a la mejor obra en Educación por la Fundación El Libro. Además, cuenta con participaciones en publicaciones nacionales e internacionales en temas del campo de los estudios del currículum. Es investigadora docente del área Educación en la Universidad Nacional de General Sarmiento y miembro del IAACS –International Association for the Advancement of Curriculum– desde el año 2001.

Norberto Fernández Lamarra es profesor universitario, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación, la gestión y la evaluación de la educación –particularmente con perspectiva comparada–, con énfasis en los últimos años en la educación superior. Es Director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), el Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Es Profesor en la UNTREF de Política y Administración de la Educación (grado) y de Planeamiento y Gestión de las Políticas Educativas (posgrado). Es Director de la Cátedra UNESCO “Educación y Futuro para América Latina. Reformas, cambios e innovaciones”. Ha sido nombrado Profesor Emérito por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es autor de más de 200 publicaciones, estudios, trabajos, libros y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana. En los últimos 10 años ha publicado quince libros, la mayoría sobre educación superior. En el año 2016 ha sido reconocido por la “Latin American Studies Association” (LASA) con el Premio Paulo Freire por su Trayectoria en Investigación de la Educación en América Latina y sus aportes a la Educación Superior.

ISBN 978-987-4151-90-2



9 789874 151902